SOZIALE SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT, FORMALES BILDUNGSNIVEAU UND ETHNISCHE VORURTEILE

Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken

INAUGURAL-DISSERTATION

zur
Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
in der
Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie
der
Ruhr-Universität Bochum

vorgelegt von

ULRICH WAGNER

1982

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547222_0035

SOZIALE SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT, FORMALES BILDUNGSNIVEAU UND ETHNISCHE VORURTEILE

Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken

INAUGURAL-DISSERTATION

zur
Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
in der
Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie
der
Ruhr-Universität Bochum

vorgelegt von

ULRICH WAGNER

Gedruckt mit Genehmigung der Fakultät der
Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie
der Ruhr-Universität Bochum

Referent: Prof. Dr. P. Schönbach

Korreferent: Prof. Dr. H. Nolte

Tag der mündlichen Prüfung: 11.3.1982

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

An dieser Stelle möchte ich all denjenigen herzlich danken, die an der Erstellung der vorliegenden Arbeit beteiligt waren.

Das gilt vor allem für Prof. Dr. Peter Schönbach. Er hat den Anstoß für die Untersuchung gegeben und mich über den gesamten Verlauf der Arbeit beraten und unterstützt. Ohne seine Hilfe wäre diese Arbeit nicht zustandegekommen.

Vieles verdanke ich auch den übrigen Mitarbeitern der Arbeitseinheit Sozialpsychologie. Besonders hervorheben möchte ich meine Kollegen Fritz Pellander und Harald Sporn. Die Zusammenarbeit mit ihnen bezog sich nicht nur auf die Diskussion von inhaltlichen Gesichtspunkten, ihr Interesse war für mich auch ein wichtiger Motivierungsfaktor.

Meine Frau Jutta Wagner hat ebenfalls mit einer Reihe von Hinweisen und mit den Erfahrungen, die sie aus ihrem Lehrerberuf einbringen konnte, entscheidend zur Entstehung der Arbeit beigetragen. Daneben war sie mir bei der Fertigstellung und Auswertung der Fragebogen und der maschinellen Niederschrift der endgültigen Textfassung behilflich.

Verschiedene Personen haben mich in einzelnen Phasen der Arbeit tatkräftig unterstützt. Stellvertretend anführen möchte ich Bernd Baumhold, Hans-Ulrich Breuker, Helga Busse, Uwe Machleit, Carola Obiegala, Dr. Siegfried Regelmann und meine Eltern Agnes und Otto Wagner. Nur mit ihrer Mitarbeit war es möglich, die Untersuchung in kurzer Zeit durchzuführen und auszuwerten. Den genannten und ungenannten Helfern verdanke ich zahlreiche Anregungen.

Schließlich fühle ich mich gegenüber den Mitarbeitern der Schulaufsichtsbehörde, den Schulleitern und Lehrern der Schulen, die an der Untersuchung mitgewirkt haben, für ihr Entgegenkommen zu großem Dank verpflichtet. Mein besonderer Dank gilt aber den Schülern, die sich für die Befragung zur Verfügung gestellt haben.

An vielfältiger Unterstützung hat es mir also nicht gefehlt. Das Resultat habe ich jedoch alleine zu verantworten.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Eine vorangehende Studie von SCHÖNBACH und GOLLWITZER, STIEPEL, WAGNER	1
1.2	Überblick und Zusammenfassung	5
2	Zum Begriff des Vorurteils	8
2.1	Bedingungen der Erkenntnis	8
2.2	Soziale Wahrnehmung und Kategorisierung	10
2.3	Vorurteile und Stereotypen	12
2.4	Grundtendenzen zur Ausbildung von Vorurteilen	15
3	Mögliche Ursachen interindividuell differierender Vorurteile	20
3.1	Unterschiedliche Bedingungen der Erfahrung mit einer ethnischen Gruppe	20
3.2	Die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten	25
3.2.1	Kognitive Komplexität und die Entwicklung von Vorurteilen	26
3.2.2	Die Bedeutung der Intelligenz für die Vorurteilsentwicklung	30
3.3	Ethnische Vorurteile als Mittel zur Anhebung positiver Selbsteinschätzung	37
3.4	Zusammenfassung	49
4	Schicht- und bildungstypische Vorurteile - die konkrete Fragestellung	50
4.1	Objektiv unterschiedliche Erfahrungsbedingungen mit Ausländern in unterschiedlichen Schichten und auf verschiedenen Stufen formaler Bildung	53
4.2	Schicht- und Bildungsniveau und kognitive Fähigkeiten	55
4.2.1	Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und die kognitive Komplexität	56
4.2.2	Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und Intelligenz	60
4.3	Schicht- und Bildungsniveau und die soziale Identität	65
4.4	Zusammenfassung der Hypothesen 1, 2 und 3	72
4.5	Die Bedeutung von Vorurteilen für die Selbsteinschätzung	72
5	Die Untersuchungsmethode	75
5.1	Stichprobe, Versuchsdurchführung und Versuchsplan	76

5.2	Meßinstrumente und Maße	79
5.2.1	Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und der Grad formaler Bildung	79
5.2.2	Maße der kognitiven Fähigkeiten	81
5.2.2.1	Kognitive Komplexität	81
5.2.2.2	Intelligenz: Verbale (VERB-I) und sprachfreie Intelligenz (NONV-I)	88
5.2.2.3	Die Interkorrelationen der Maße für kognitive Fähigkeiten	90
5.2.3	Die Bestimmung der Selbsteinschätzung	92
5.2.4	Die Bedeutung der eigenen Nationalgruppe (W-DEUTSCHE)	102
5.2.5	Die Vorurteilsmaße (REINEG und ANTIPA)	103
5.2.6	Die Reihenfolge der Vorlage der Meßinstrumente	110
5.3	Die Auswertung	112
5.3.1	Wechselwirkungen in den empirisch nachgewiesenen Relationen zu den Hypothesen 1, 2 und 3	112
5.3.2	Die statistische Überprüfung der Hypothesen	114
6	Ergebnisse und Diskussion	119
6.1	Die Ergebnisse der allgemeinen Pfadanalysen	119
6.2	Die Beziehung von Bildungsgrad und Schichtzugehörigkeit (Hypothese 1) und der Zusammenhang von Bildungsgrad und Schichtzugehörigkeit mit der Ausprägung von Vorurteilen (Hypothesen 2 und 3)	124
6.3	Die Vermittlung schicht- und bildungstypischer Vorurteilsneigungen durch die Höhe des Selbstwertgefühls und die Identifikation mit der eigenen Nationalgruppe (Hypothesen 2.2 und 3.2)	126
6.4	Experimentelle Ergebnisse: Die Anhebung des Selbstwertgefühls durch den Ausdruck von Vorurteilen	138
6.4.1	Die Salienz von Bezugs- und Vergleichsgruppe und die Ausprägung des Selbstwertgefühls - Prüfung von Hypothese 4	139
6.4.2	Die Salienz des Selbstwertgefühls und die Ausprägung von Vorurteilen - Prüfung der post-factum Hypothese 4a	145
6.4.3	Abschließende Betrachtung der Ergebnisse zum Selbstwertgefühl	151
6.5	Die Erklärung schicht- und bildungstypischer Vorurteilsneigungen durch kognitive Fähigkeiten (Hypothesen 2.1 und 3.1)	153

6.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	163
7	Alternative Erklärungen für die Untersuchungsergebnisse und offene Fragestellungen	166
7.1	Kritische Betrachtung der Untersuchungsergebnisse	166
7.1.1	Die Validität von Schlußfolgerungen über Kovariationen	166
7.1.2	Alternativannahmen für die unterstellten Kausalbeziehungen	167
7.1.2.1	Mögliche Umkehrungen der Richtung der Kausalverhältnisse	167
7.1.2.2	Einflüsse modellexterner Größen	169
7.1.2.2.1	Antworttendenzen und sozial erwünschte Antworten	169
7.1.2.2.2	Kontakterfahrungen mit Türken	177
7.1.3	Externe Validität - Der Einfluß von Selektionseffekten	182
7.2	Zwei geplante experimentelle Zusatzstudien zur Bedeutung der Selbsteinschätzung für die Ausbildung von Vorurteilen	185
8	Die Bedeutung der Vorurteilsforschung: Vorurteile und diskriminierendes Verhalten	191
9	Was kann man tun?	195
9.1	Zwei extreme Standpunkte: "Abschieben" oder "Germanisieren"	195
9.2	Mögliche Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile	199
9.2.1	Veränderungen objektiver Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern	199
9.2.2	Veränderungen des subjektiven Faktors	203
9.2.2.1	Die Verbesserung kognitiver Fähigkeiten	204
9.2.2.2	Die Anhebung des Selbstwertgefühls	207
	Literatur	210
	Anhang	

1 Einleitung

Die Einleitung verfolgt zwei Ziele. Mit der Zusammenfassung einer Forschungsarbeit der Arbeitseinheit Sozialpsychologie am psychologischen Institut der Ruhr-Universität Bochum wird zunächst eine "historische" Einbettung der vorliegenden Studie versucht. Es folgt ein Überblick über die hier vorgestellte Arbeit, um dem Leser die Einordnung der einzelnen Kapitel zu erleichtern. Eine Zusammenfassung am Schluß des gesamten Textes wird damit überflüssig.

1.1 Eine vorangehende Studie von SCHÖNBACH und GOLLWITZER, STIEPEL, WAGNER

Im Sommer des Jahres 1975 befragten Peter GOLLWITZER, Gerd STIEPEL und ich im Rahmen eines Forschungsprojekts unter der Leitung von Professor Peter SCHÖNBACH 327 deutsche Schulkinder im Alter von 14 bis 15 Jahren zu ihren Urteilen über Türken, Italiener und Deutsche. Die Schüler besuchten die Hauptschule oder das Gymnasium, und wir erwarteten, daß die Ablehnung von Türken und Italienern im Vergleich zu Deutschen mit steigendem Grad an formaler Bildung abnehmen würde (Hypothese 1). Wir glaubten weiterhin, daß diese bildungstypische Ausprägung von Vorurteilen darin begründet liegen könnte, daß mit steigendem Grad an formaler Bildung assoziative Prozesse weniger stark durch bildhafte Komponenten geprägt sind (Hypothese 2), und daß die Wirkung bildhafter Komponenten im Assoziationsprozeß die Entwicklung negativer Einstellungen gegen Ausländer fördert (Hypothese 3). Mit steigendem Bildungsgrad sollte außerdem die Assoziationsflexibilität zunehmen (Hypothese 4), was (nach Hypothese 5) zu einer Verminderung ethnischer Vorurteile beitragen könnte. Ein hohes Maß an bildhaften Komponenten im Assoziationsprozeß sollte schließlich die Assoziationsflexibilität herabsetzen (Hypothese 6). Die Ableitungen der Hypothesen können bei SCHÖNBACH et al. (1981, 18ff) nachgeschlagen werden.

Auf den Seiten 27ff (ebd.) sind die Meßverfahren dargestellt: Die Urteile über Türken, Italiener und Deutsche wurden mit Adjektivskalen erfaßt, in denen die Befragten anzugeben hatten, wieviel Prozent der Angehörigen jeder nationalen Gruppe die jeweilige Eigenschaft aufweisen. Unter Berücksichtigung der Valenz der Adjektive wurden die Antworten für jede Nation zu einem Index (GENNAT = generalization of negative attributions) aufaddiert. Außerdem gaben die Schüler auf einer kontinuierlichen Skala an, wie unsympathisch ihnen Türken, Italiener und Deutsche waren (ANTIPA = Antipathie). Zur Vereinfachung wurde für einige statistische Analysen von der Summe der Urteile über Türken und Italiener das Urteil über Deutsche abgezogen, so daß nur noch jeweils ein GENNAT- und ANTIPA-Maß zu verrechnen war. - Die Verwendung bildhafter Komponenten im Assoziationsprozeß wurde im Zusammenhang mit einem kontinuierlichen Wortassoziationstest mit 24 Substantiven von unterschiedlichem Abstraktionsgrad ermittelt. Zum einen bestand die Operationalisierung in retrospektiven Selbstberichten der befragten Schüler über die Strategien, die sie bei ihren Assoziationen verwendet hatten. Außerdem wurden die schriftlichen Assoziationen der Schüler auf einige Reizwörter durch Beurteiler daraufhin eingeschätzt, ob bildhafte Komponenten beim Assoziationsprozeß beteiligt waren. - Als Indizes der assoziativen Flexibilität haben wir aus den Antworten der Schüler auf die Reizwörter des Wortassoziationstests die Zahl paradigmatischer Assoziationen bestimmt. Außerdem wurde aus den Reaktionen auf die konkreten und abstrakten Reizwörter die Zahl der assoziativen Antworten mit unterschiedlichen Bedeutungen, ohne semantische Überlappungen, ermittelt.
Bei beiden Indizes sollten die Werte mit zunehmender Assoziationsflexibilität steigen. Schließlich legte eine erste Analyse der Selbstberichte zur Verwendung bildhafter assoziativer Vermittlungsglieder die Hypothese nahe, auch die Fähigkeit, auf Reizwörter von unterschiedlichem Abstraktionsgrad mit unterschiedlichen Assoziationsstrategien zu reagieren, als Assoziationsflexibilität zu interpretieren: Wer auf konkrete Reizwörter mit Assoziationen antwortete, die durch

bildhafte Vermittlungsglieder gesteuert waren, bei abstrakten Reizwörtern aber auf diese Vermittler verzichtete, sollte sich durch ein größeres Maß an Flexibilität auszeichnen als eine Person, die unabhängig von den Attributen der Reizwörter durchgängig derselben Assoziationsstrategie anhing.

Die Hypothese 1 konnte mit den Daten bestätigt werden: Hauptschüler lehnten Mitglieder der fremden Gruppen stärker ab als Gymnasiasten es taten, hingegen beurteilten Gymnasiasten die Deutschen negativer als Hauptschüler (vergl. ebd. 55ff). Dieser Effekt war auch dann nachweisbar, wenn in einem ANOVA-Design neben dem Grad der formalen Bildung der Schüler gleichzeitig ihre soziale Schichtzugehörigkeit, operationalisiert durch die Berufstätigkeit des Vaters, kontrolliert wurde. Die soziale Schichtzugehörigkeit selber hing bei Kontrolle der Schulbildung nicht mit der Ausprägung der Vorurteile zusammen (vergl. ebd. 71ff).

Die Ergebnisse zu den angenommenen Vermittlungsgliedern bildungsspezifischer Vorurteilsneigungen sind komplex. Sie können daher an dieser Stelle nur skizziert werden, im einzelnen sind sie bei SCHÖNBACH et al. (1981, 87ff) nachzulesen. Die Hypothesen 2 und 6 fanden keine Bestätigung im empirischen Datensatz: Die Verwendung bildhafter Vermittler im Assoziationsprozeß hing weder mit dem Grad formaler Bildung zusammen noch korrelierte die Verwendung bildhafter Vermittler negativ mit der Assoziationsflexibilität der Befragten. Hypothese 3 konnte mit dem Index bestätigt werden, der aus der Beurteilung der Assoziationsketten durch Beurteiler gebildet wurde, die Selbstberichte der Befragten wiesen keinen Zusammenhang mit den Vorurteilsindizes auf. Insgesamt stützten also die Daten die Hypothese von den bildhaften Assoziationsgewohnheiten zur Erklärung bildungstypischer Vorurteilsneigungen nicht. Die Hypothese 4 traf mit allen Indizes der Assoziationsflexibilität zu: Gymnasiasten äußerten im Vergleich zu Hauptschülern mehr paradigmatische Assoziationen und mehr Antworten von unterschiedlicher Bedeutung; sie berichteten bei konkreten Reizwörtern häufiger vom Gebrauch bildhafter Vermittlungs-

glieder als Hauptschüler, bei abstrakten Reizwörtern verwendeten sie seltener bildhafte Assoziationen als Hauptschüler. Diese Flexibilität in der Verwendung bildhafter Vermittlungsglieder im Assoziationsprozeß kovarilerte nach varianzanalytischer Kontrolle der Schulbildung negativ mit der Ausprägung der Vorurteile, so wie das von der Hypothese 5 angenommen wurde. Mit den übrigen beiden Indizes der Assoziationsflexibilität fanden SCHÖNBACH et al. für die Hypothese 5 hingegen keine Bestätigung.

Legt man den erfaßten Datensatz zugrunde, könnten bildungstypische Vorurteilsneigungen möglicherweise durch einen Faktor erklärbar sein, der mit der assoziativen Flexibilität der Befragten zusammenhängt. In diesem Sinne erwägen SCHÖNBACH et al. (1981, 117ff) u.a. die Hypothese, daß die kognitive Komplexität oder die Intelligenz die unterschiedlich stark ausgeprägten Vorurteile bei Befragten von verschiedenen Bildungsniveaus erklären könnten. Die hier vorgestellte Studie versucht, diese Frage empirisch zu prüfen.

Die von SCHÖNBACH et al. nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen dem Grad der formalen Bildung ihrer Befragten, dem Index ihrer Assoziationsflexibilität und ihren Vorurteilen ist nicht so eng, als daß bildungstypische Vorurteilsneigungen vollständig verständlich würden. Auch könnten die Beziehungen zwischen den Größen durch den Einfluß weiterer Variablen bedingt und damit artifiziell sein. SCHÖNBACH et al. (1981, 125ff) sprechen eine Reihe möglicher Einflußfaktoren an. Ihre eigenen Daten und Untersuchungen anderer Autoren veranlassen sie schließlich zu der Vermutung, daß neben unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten ein spezifisches Bedürfnis zur Anhebung der Selbsteinschätzung den negativen Zusammenhang zwischen der Schulbildung und der Ausprägung ethnischer Vorurteile erklären könnte (vergl. ebd. 161ff). Nach dieser Hypothese können Personen mit geringer formaler Bildung aus ihrer sozialen Position weniger positive Aspekte für ihre Selbsteinschätzung ableiten als Personen mit einem höheren Grad an formaler Bildung. Personen von geringerem Ausbildungs-

niveau versuchen daher eher, ihre Umwelt nach Aspekten nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit zu ordnen und die Selbsteinschätzung durch die Aufwertung der eigenen nationalen Gruppe und die Abwertung "der Fremden" zu verbessern. Diese mögliche Bedeutung der Selbsteinschätzung für den Zusammenhang zwischen dem Grad der formalen Bildung und der Ausprägung von Vorurteilen bildet den zweiten Schwerpunkt der vorliegenden Studie. Der folgende Abschnitt liefert zunächst einen Überblick über die Arbeit.

1.2 Überblick und Zusammenfassung

Diese Arbeit versucht, zur Klärung des empirisch häufig nachgewiesenen Sachverhaltes beizutragen, daß Personen mit einem niedrigen Grad an formaler Bildung stärkere Vorurteile gegenüber Ausländern zum Ausdruck bringen als Personen mit erweiterter Schulbildung. Gemäß den post factum Hypothesen von SCHÖNBACH et al. (1981) wird untersucht, welche vermittelnde Funktion unterschiedliche kognitive Fähigkeiten und unterschiedliche Bedürfnisse zur Anhebung der Selbsteinschätzung in diesem Zusammenhang ausüben. Außer der Schulbildung der Befragten sind ihre soziale Schichtzugehörigkeit und ihr Geschlecht als mögliche Faktoren berücksichtigt, die mit Vorurteilen in Zusammenhang stehen könnten. Die Beziehung zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Stärke ethnischer Vorurteile ist in der Literatur uneinheitlich dargestellt; sie soll daher, unter Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen der formalen Bildung und der Ausprägung von Vorurteilen, genauer analysiert werden. Die Ausprägung der Vorurteile ist durch die Beurteilung der Gruppe der Türken operationalisiert.

Die Angaben von 583 deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten mit einem Durchschnittsalter von 14 1/2 Jahren dienen zur Prüfung eines Kausalmodells, wonach
- die Schichtzugehörigkeit bzw. soziale Herkunft, bestimmt

durch die Berufstätigkeit des Vaters, den Grad der formalen Bildung determiniert,
- die Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht und der Besuch der Hauptschule eher weniger gut ausgeprägte kognitive Fähigkeiten und eine ungünstigere Selbsteinschätzung zur Folge haben und
- die niedrigen Werte in diesen Variablen zu stärkeren Vorurteilen gegen Ausländer beitragen. Eine Pfadanalyse der Meßdaten kann die Annahme stützen, daß Unterschiede in der kognitiven Komplexität und in der Intelligenz der Befragten die Zusammenhänge zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Schulbildung einerseits und der Ausprägung von Vorurteilen andererseits vermitteln. Die Bedeutung der Selbsteinschätzung als mediierende Variable schicht- und bildungstypischer Vorurteile kann im Rahmen dieser Pfadanalyse nicht bestätigt werden; die Ergebnisse einer Zusatzanalyse sprechen aber für einen Einfluß der Selbsteinschätzung auf die Beziehung zwischen Schicht, Schulbildung und Vorurteilen. - Die Validität der Ergebnisse kann theoretisch und empirisch gegen eine Reihe von Alternativhypothesen gestützt werden.

Die Darstellung ist wie folgt gegliedert: In den Kapiteln 2 bis 4 ist die Fragestellung der Untersuchung abgeleitet. Vorurteile werden in Kapitel 2 beschrieben als das Produkt einer allgemeinen Fähigkeit zu kategorisieren, das durch spezifische Einflüsse mit einer starken Bewertungskomponente überlagert ist. Dieser bewertende Aspekt des Vorurteils ändert das normale, kategorisierende Urteil in einer Reihe von Merkmalen. In Kapitel 3 werden als mögliche Ursachen für die Entwicklung von Vorurteilen Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern, kognitive Fähigkeiten zur Verarbeitung dieser Erfahrungen und ein Bedürfnis zur Anhebung der Selbsteinschätzung diskutiert. Kapitel 4 leitet zur empirischen Fragestellung über: zunächst soll die Plausibilität der Annahme nachgewiesen werden, daß Beziehungen bestehen zwischen der Höhe der sozialen Schicht und der formalen Bildung einerseits und der Ausprägung der kognitiven Komplexität und der positiven Selbsteinschätzung andererseits.

Das erlaubt, unter Beachtung der Argumentation in Kapitel 3, die Ableitung von drei Untersuchungshypothesen. Eine vierte Hypothese soll spezifische Funktionen der Vorurteilsbildung aufdecken.

Kapitel 5 dient der Schilderung der Untersuchungsmethode: Nach einer Beschreibung der Stichprobe und des Vorgehens bei der Erhebung folgt die Vorstellung der Meßinstrumente. Die Beschreibung der statistischen Auswertung schließt dieses Kapitel.

In Kapitel 6 werden die empirischen Untersuchungsergebnisse dargestellt und diskutiert. Kapitel 7 versucht eine kritische Betrachtung der Befunde. In diesem Zusammenhang sind auch zwei geplante Untersuchungen geschildert, in denen offene Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung behandelt werden.

Kapitel 8 besteht aus einer kurzen Beschreibung der Beziehung von Vorurteilen und Verhalten. Kapitel 9 schließt die Diskussion mit einigen Hinweisen auf mögliche Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen, die sich aus der theoretischen Diskussion und den empirischen Daten der vorliegenden Arbeit ergeben könnten.

Insgesamt liegt der Arbeit ein Hypothesengefüge zugrunde, das eine relativ große Zahl von Variablen berücksichtigt. Die Variablen werden zudem traditionell zum Gegenstandsbereich unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen gezählt. Daher ist es in der folgenden Darstellung nicht möglich, bei jeder theoretischen Konstruktion des Modells bzw. bei Zusammenhängen zwischen verschiedenen Größen eine erschöpfende Diskussion unter Beachtung aller unterschiedlichen Ausgangspositionen zu führen. Ich versuche vielmehr, exemplarisch solche Überlegungen zu nennen, die der anliegenden Fragestellung besonders zu entsprechen scheinen. Die Auswahl ist dabei sicherlich durch meine Ausbildung als Psychologe mitbestimmt.

2 Zum Begriff des Vorurteils

In diesem Kapitel soll die Bedeutung des Vorurteilsbegriffs eingegrenzt werden. Ausgangspunkt ist eine Beschreibung "normaler", vorurteilsfreier Informationsverarbeitung und der daraus resultierenden Beurteilung sozialer Sachverhalte. Die Absetzung vorurteiliger Informationsverarbeitung und vorurteiliger Reaktionen erfolgt durch den Einfluß einer stark negativen Bewertung, die der Träger des Vorurteils dem Vorurteilsobjekt gegenüber empfindet. Diese negative Bewertung verändert die Prozesse und Ergebnisse "normaler" Informationsverarbeitung.

2.1 Bedingungen der Erkenntnis

Der polnische Philosoph Adam SCHAFF liefert mit seinem Buch "Das Stereotyp" eine Darstellung von Funktionsweise und Wirkung der menschlichen Erkenntnis, die gut als erkenntnistheoretischer Ausgangspunkt für eine Analyse des Vorurteilsbegriffs geeignet zu sein scheint. Daher sollen seine Überlegungen in diesem Abschnitt kurz zusammengefaßt werden als Beispiel für ein philosophisches Herangehen an die Problematik der Informationsaufnahme und -verarbeitung.

Nach der Auffassung von SCHAFF (1980, 8) "hat die menschliche Erkenntnis objektiv-subjektiven Charakter, da sie immer eine bestimmte 'Widerspiegelung' (im besonderen, philosophischen Sinn des Wortes), eine bestimmte Abbildung der ihren Gegenstand bildenden Wirklichkeit ist. Dabei greift aber in diese 'Widerspiegelung' ein subjektiver Faktor ein, der vom erkennenden Subjekt in die Erkenntnis hineingetragen wird, indem es sie entsprechend gestaltet und auf diese Weise die Erkenntnis selbst in eine Art Konstrukt verwandelt." Die Verursachung des subjektiven Faktors im Erkenntnisprozeß ist in Bedingungen zu suchen, "die mit der spezifischen psychosomatischen Struktur des erkennenden Subjekts zusammenhängen (das sind einerseits der gesamten Spezies Homo sapiens

gemeinsame Faktoren, andererseits solche, die bestimmte Individuen auszeichnen, wie zum Beispiel geniale Begabungen, verschiedene Anomalien oder pathologische Merkmale), als auch gesellschaftliche Einflüsse, die die Psyche des Individuums mitbestimmen" (10).

SCHAFF (1980, 16) führt LORENZ (1973) an, um die phylogenetische Bedingtheit spezifischer Strukturen des menschlichen Erkenntnisapparates zu erläutern: "Auf dem Boden einer 'offenen' Widerspiegelungstheorie stehend, unterstreicht Lorenz, daß im Laufe der Phylogenese apriorische Elemente in den 'Weltbildapparat' der Angehörigen der Spezies Homo sapiens eingebaut worden sind, wenn wir die einzelnen Vertreter dieser Spezies auf ihrer gegenwärtigen Entwicklungsstufe betrachten. Daher verfügt der Mensch über einen angeborenen Lernapparat, welcher der These Kants über das a priori entspricht, obwohl dessen Agnostizismus zugleich verworfen wird. Und dieser Mechanismus ermöglicht die Realisierung eines offenen Programms des Genoms." - Die im Verlauf der phylogenetischen Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der objektiven, vom erkennenden Subjekt unabhängigen Wirklichkeit ausgebildeten Strukturen des Erkenntnisapparats unterliegen kulturellen Einflüssen. "Das Subjekt trägt in den Erkenntnisprozeß nicht nur seine angeborenen, wenngleich im Laufe der Phylogenese als Anpassung an die Wirklichkeit und insofern als deren Widerspiegelung vom Organismus entwickelten Anschauungsformen dieser Wirklichkeit hinein, sondern auch jenes Element des subjektiven Faktors, das mit der Kultur der gegebenen Gesellschaft zusammenhängt. Man darf also den subjektiven Faktor nicht ausschließlich auf die physiologischen Grundlagen des menschlichen Erkennungsapparats reduzieren, das heißt in letzter Instanz auf den genetischen Kode, der die Genese und das Funktionieren dieses Apparats programmiert, sondern muß auch jene 'Brille' berücksichtigen, die dem Individuum bei der Anschauung der Wirklichkeit von der historisch entstandenen Kultur einer bestimmten Gesellschaft 'aufgesetzt' wird - also einen sinngemäß verstandenen Kulturkode" (16f).

SCHAFF selbst sieht die Verbindung von den hier vorgestellten Überlegungen zum psychologischen Begriff des "Schemas" als "wichtige Abart des subjektiven Faktors in der Erkenntnis" (23f).

2.2 Soziale Wahrnehmung und Kategorisierung

Die Wahrnehmungspsychologie hat den subjektiven Faktor der Erkenntnis zum Thema. Die Gestaltpsychologie betont dabei angeborene Invarianten der Wahrnehmung; jüngere Theorien der sozialen Wahrnehmung versuchen eine Unterscheidung von autochthonen (angeborenen) und erworbenen Determinanten der Wahrnehmung (vergl. z.B. LILLI, 1975, 11), wie sie auch durch die eben geschilderte erkenntnistheoretische Position nahegelegt wird. Die aktive, von ontogenetisch-gesellschaftlichen Erfahrungen geprägte Teilnahme des Subjekts am Wahrnehmungsprozeß wird besonders von der Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung betont: "Die zentrale Idee dieser Theorie kommt in der Annahme zum Ausdruck, daß jeder Wahrnehmungsvorgang mit einer 'Hypothese' (perceptual set oder cognitive predisposition) beginnt: Wir haben 'Wahrnehmungs-Erwartungs-Hypothesen' aus früheren Kognitionen und Perzeptionen, die uns sagen, nach welchen Objekten wir Ausschau halten sollen; bis zu einem gewissen Grad sagen sie uns auch, wie wahrscheinlich es ist, daß bestimmte Objekte auftreten" (LILLI, 1978, 24, dort sind auch die bedeutsamsten Originalquellen angeführt). Die inhaltliche Ausformung und die relative Stärke einer Hypothese im Vergleich zu konkurrierenden Hypothesen sind Funktionen subjektiver Erfahrung.

Die Theorie des sozialen Kategorisierens bietet m.E. die Möglichkeit, angeborene wie gesellschaftliche Einflüsse auf den Prozeß der Informationsverarbeitung gleichermaßen zu berücksichtigen. - Wahrnehmung und die kognitive Verarbeitung von Umweltreizen dient der sachangemessenen Reaktionsfähigkeit auf die Umwelt. Wahrnehmung, insbesondere aber die Informationsspeicherung und Handlungsplanung auf je einzelne Umweltreize hin ist aus Gründen der Vielzahl der Einflüsse nicht möglich:

Ereignisse der Umwelt müssen zu Klassen zusammengefaßt werden. TAJFEL (z.B. 1975, 345) bezeichnet das Produkt dieser kognitiven Leistung als Kategorie.

"Kategorisieren soll hier als der Prozeß verstanden werden, in dem die Umwelt nach Kategorien, also Personen, Objekten und Ereignissen (oder deren ausgewählten Attributen) geordnet wird, die in bezug auf ihre Relevanz für die Handlungen, Absichten oder Einstellungen eines Individuums ähnlich oder äquivalent sind." Er fährt fort (347f): "Diese Systematisierung setzt jedoch notwendig Vereinfachungen voraus. Die ungeheure Menge an Informationen, die ein Individuum von seiner Umwelt und von den Auswirkungen seiner Handlungen auf diese Umwelt empfängt, kann nur dann adäquat verarbeitet werden, wenn sie den kognitiven Strukturen angepaßt wird, die sich entweder in Interaktion mit den neuen Informationen bilden oder zum Zeitpunkt des Empfangs dieser Informationen bereits vorhanden sind. ... Wie das Kategorisierungssystem, welches das Individuum benutzt, der Umwelt angepaßt werden muß, genauso muß auch die aus der Umwelt erlangte Information an das bestehende Kategorisierungssystem angepaßt werden."

Die Anpassung von Umweltinformation an bestehende kognitive Strukturen wird im Phänomen der Akzentuierung beschrieben (vergl. z.B. LILLI, 1975). Wenn Sachverhalte oder Personen einer Kategorie zugerechnet werden, also beispielsweise mit demselben verbalen Etikett versehen sind, so werden sie in ihren Attributen oder Eigenschaften ähnlicher wahrgenommen, als sie sind (intraclass Effekt); zwischen Sachverhalten oder Personen mit unterschiedlichen Kategoriezugehörigkeiten werden größere Unterschiede gesetzt, als tatsächlich vorliegen (interclass Effekt, vergl. LILLI, 1975, 69). Voraussetzung für die Akzentuierung von Merkmalen ist eine Korrelation der Merkmalsausprägung, auf der ein Urteil gefällt wird, mit der kategorialen Zugehörigkeit der Merkmalsträger (TAJFEL, 1981, 78 Sätze 3 und 4). Das Phänomen der Minimierung von Unterschieden innerhalb einer Klasse und der Überbetonung von Unterschieden zwischen Klassen konnte vielfach experimentell belegt werden (z.B. TAJFEL & WILKES, 1963; LILLI & LEHNER, 1971).

Bezogen auf die eingangs angeführten "Bedingungen der Erkenntnis" beachtet die Theorie des sozialen Kategorisierens einerseits die kulturellen Einflüsse auf die inhaltliche

Ausgestaltung von Kategorien, ihre Zahl und die Systematik, mit der sie für jedes Individuum gegeneinander geordnet sind. In der Ontogenese sind dabei beispielsweise soziale Vergleichsprozesse von großer Bedeutung. (Die oben genannte Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung bestimmt Gruppenkonsens explizit als Determinante der Hypothesenstärke; vergl. LILLI, 1975, 54.) - Andererseits ist als fundamentale Voraussetzung die Fähigkeit zu kategorisieren für den Erkenntnis- und Handlungsverlauf berücksichtigt. "Die Gliederung der Umwelt nach Gruppen von Elementen, die für bestimmte Zwecke gleichwertig sind und die sich unter Bezug auf diese Zwecke von anderen Gruppen von Elementen unterscheiden, ist eine Bedingung sine qua non für das Überleben eines Individuums oder einer sozialen Gruppe. Ohne einen solchen Prozeß wären weder eine adäquate Reaktion auf Ereignisse in der Umwelt noch zielgerichtetes Handeln möglich" (TAJFEL, 1975, 347, vergl. auch HAMILTON, 1979, 80). Die Fähigkeit, derart zu kategorisieren, gehört ohne Zweifel zu den phylogenetisch erworbenen Grundvoraussetzungen menschlicher Erkenntnisleistungen.

Die bisher angeführten erkenntnistheoretischen und wahrnehmungspsychologischen Überlegungen sollen helfen, im folgenden einige Mechanismen zu beschreiben, die wahrscheinlich an der Entstehung von Vorurteilen beteiligt sind. Zunächst aber möchte ich den Begriff des Vorurteils präzisieren, so wie er weiterhin verstanden werden soll.

2.3 Vorurteile und Stereotypen

Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit ethnischen Vorurteilen, im besonderen mit Vorurteilen gegen ausländische Bürger in der Bundesrepublik Deutschland. - Soziale Vorurteile allgemein werden häufig begriffen als Einstellungen zu einer Gruppe von Menschen (z.B. SIMPSON & YINGER, 1965, 10; IRLE, 1975, 585; EHRLICH, 1979, 17). Wenn man sich dieser Meinung anschließt, kann man somit Vorurteile ebenso wie Einstellungen analysieren nach einer kognitiven, einer evaluativen und einer

verhaltensbezogenen Komponente (z.B. McGUIRE, 1969, 155; zur Kritik dieses Komponentenmodells siehe SIX, 1977, 53ff). An dieser Stelle sollen nur die kognitiven und evaluativen Bestimmungsstücke von Vorurteilen diskutiert werden, da nur diese Gegenstand des empirischen Teils der Untersuchung sind. Einige Überlegungen zur Beziehung zwischen diesen kognitiven und evaluativen Dimensionen des Vorurteils einerseits und verhaltensbezogenen Komponenten andererseits folgen am Schluß dieser Arbeit.

Der kognitive Aspekt des Vorurteils wird in der Literatur unter Rückgriff auf LIPPMANN (1922) als Stereotyp bezeichnet (vergl. die Übersicht bei SCHÄFER & SIX, 1978, 18ff). SCHÖNBACH et al. (1981, 43ff) nennen einige Merkmale, anhand derer Stereotypen von allgemeinen kategorisierenden Urteilen über Gruppen unterschieden werden können (vergl. auch SCHÄFER & SIX, 1978, 18ff; EHRLICH, 1979, 31ff und WOLF, 1979, 100ff):
(1) Die Gruppe wird nur durch wenige Eigenschaften beschrieben (concentration on a few traits).
(2) Die zur Beschreibung verwendeten Eigenschaften stammen aus einem eng umrissenen Bedeutungsbereich (clustering of traits).
(3) Die charakteristischen Eigenschaften werden allen Mitgliedern der Gruppe zugesprochen (extension of attributions).
(4) Die Charakteristika der Gruppe sind mit stark ausgeprägten evaluativen Konnotationen versehen (evaluative loading).
(5) Die Gruppe wird deutlich von der eigenen Bezugsgruppe abgegrenzt (contrast between ingroup and outgroups).
(6) Verschiedene Fremdgruppen werden gleich beurteilt (homogeneity of outgroups).
(7) Der Gruppe werden extreme Ausprägungen in charakteristischen Eigenschaften zugesprochen (extremity of ratings).
(8) Die Charakteristika werden bei der Gruppe über einen langen Zeitraum (im Extremfall endlos) vermutet (pervasiveness of traits).
(9) Charakteristische Eigenschaften werden mit großer Sicherheit zugesprochen (certainty of attributions).

(10) Die Charakterisierung der Gruppe ist von großer Resistenz gegen Änderung (immutability of attributions).
(11) Verschiedene Beurteiler stimmen in der Charakterisierung der Gruppe überein (consensus of attributors). - Dieser Punkt beschreibt die Verbreitung von Urteilen in einer Population und unterscheidet sich damit qualitativ von den übrigen Merkmalen eines Stereotyps, die sich auf individuelle Urteile beziehen.

Mit den angeführten Merkmalen ist keine exakte Trennungslinie zwischen stereotypen Urteilen und nicht-stereotypen Urteilen zu ziehen. Ein Urteil über eine Gruppe bekommt vielmehr umso deutlicher stereotypen Charakter, je mehr die verschiedenen Bestimmungsstücke gültig sind und je stärker die einzelnen Merkmale zutreffen (vergl. SCHÖNBACH et al., 1981, 42f).

Eine wertende Haltung des Urteilenden gegenüber einer Gruppe wird im Verein mit anderen stereotypen Merkmalen zu einem besonders wichtigen konstitutiven Bestimmungsstück von Vorurteilshaftigkeit. Grundsätzlich kann es sinnvoll sein, in der Vorurteilsforschung positive und negative Bewertungen über eine Gruppe zu berücksichtigen, die dann zu "positiven" bzw. "negativen" Vorurteilen führen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Vorurteilen gegenüber ausländischen Bürgern in der Bundesrepublik, also mit einer Gruppe, die in aller Regel negativ eingeschätzt wird. In Übereinstimmung damit will ich in der folgenden Diskussion den Vorurteilsbegriff auf solche Phänomene einschränken, bei denen eine negative Bewertung einer Gruppe von Ausländern zum Ausdruck kommt.

Vorurteile sind hier somit begriffen als individuelle kategorisierende Urteile über Menschen. Diese Urteile weisen in starkem Maße eine Mehrzahl der Bestimmungsstücke von Stereotypen auf und lassen vor allem eine deutlich mit negativer Bewertung versehene Beziehung des Urteilenden zur bewerteten Gruppe erkennen (vergl. auch SCHÄFER & SIX, 1978, 50).

Die kognitive Komponente des Vorurteils ist von der evaluativen Dimension nicht unabhängig. Der folgende Abschnitt versucht, die Entstehung von kategorisierenden Urteilen über Gruppen und Vorurteilen herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang sollte die Interdependenz der kognitiven und evaluativen Vorurteilskomponenten deutlich werden.

2.4 Grundtendenzen zur Ausbildung von Vorurteilen

Die Fähigkeit zu kategorisieren wurde oben als notwendige Voraussetzung für eine sinnvolle Form der Umweltbewältigung herausgestellt. Aus Gründen der Ökonomisierung von Informationsverarbeitung und -speicherung liegt es nahe, auch Menschen zu verschiedenen Kategorien oder Gruppen zusammenzufassen.

Ontogenetisch früh erworbene Kategorien werden inhaltlich durch ein angeborenes Unterscheidungsvermögen in gut oder böse bzw. schmerzerzeugend oder lustbereitend bestimmt (vergl. TAJFEL, 1975, 354ff). Später unterliegt die Wahl der Kriterien, nach denen Reizobjekte zu Kategorien geordnet werden, in stärkerem Maße sozialen Einflüssen (vergl. TAJFEL, 1981, 158). So wird zumeist durch sprachliche Information gelernt, welche gemeinsamen Merkmale von Menschen zur Verfügung stehen, um diese zu einer Kategorie oder Gruppe zusammenzufassen und von anderen Kategorien oder Gruppen abzugrenzen. Bestimmte Klassifikationsmerkmale, wie die Rasse, körperliche Merkmale oder nationale Zugehörigkeit werden salient gemacht (VANDER ZANDEN, 1972, 70ff). Das heranwachsende Individuum lernt gesellschaftliche Konventionen, welche Menschen als in einer Gruppe zusammengehörig zu betrachten sind und wie die einzelnen Gruppen bezeichnet werden.

Mit der Kategorisierung von Menschen zu Gruppen erwirbt der Heranwachsende häufig auch subjektive Hypothesen (IRLE, 1975, 312) über Merkmale und Eigenschaften, die allgemein als typisch für einzelne Gruppen bzw. ihre Mitglieder angesehen werden (TAJFEL, 1981, 158). Eine solche Hypothese wäre sprach-

lich beispielsweise mit "Ausländer sind..." zu beschreiben. In Abschnitt 2.2 wurde das Phänomen der sozialen Akzentuierung bereits beschrieben: Danach werden die attribuierten Merkmalsausprägungen und Eigenschaften innerhalb der Gruppe subjektiv homogenisiert und Unterschiede zwischen den Gruppen vergrößert, solange nach einer subjektiven Hypothese zumindest eine schwache Korrelation zwischen Merkmals- bzw. Eigenschaftsausprägung und Klassifikationskriterium oder Gruppenetikett besteht.

Subjektive Hypothesen über Eigenschaften und Merkmale von Gruppen können auf verschiedene Ursachen zurückgehen. Solche subjektiven Hypothesen können Generalisierungen von Erfahrungen mit Einzelmitgliedern oder Verallgemeinerungen von naiv-psychologischen Theorien über Eigenschaften von Einzelmitgliedern (vergl. HEIDER, 1958) auf die Gesamtgruppe sein. Oder sie können im Verlauf der Sozialisation in sprachlicher Form erworben werden. CHAPMAN (1967, 151) stellt beispielsweise unter dem Begriff "illusory correlations" ein Phänomen vor, das erklären kann, wie fremden Gruppen Eigenschaften zugeschrieben werden. HAMILTON & GIFFORD (1976) haben dieses Phänomen experimentell geprüft. Nach den Ergebnissen ihrer Studien steigt der subjektiv erlebte Zusammenhang zweier Ereignisse über den objektiv existierenden hinaus, wenn die beiden Ereignisse selten auftreten:

"While unusual or infrequent events are themselves distinctive, the co-occurence of two distinctive events presumably would be particulary noticeable, differentially drawing the observer's attention to the fact that these events co-occured. As the observer's attention is differentially directed to several instances of the two 'unusual' events 'going together', the perception of a relationship between them can develop, providing the basis for the illusory correlation" (HAMILTON & GIFFORD, 1976, 405).

Bislang erfolgte eine Beschreibung des Ablaufs allgemeiner Kategorisierungsprozesse bei menschlichen Wahrnehmungsobjekten. Nach der Definition aus Abschnitt 2.3 lassen sich Vorurteile und sonstige kategorisierende Urteile über Menschen

am ehesten im Hinblick auf eine negative Wertkomponente voneinander unterscheiden[1]. Eine wertende Komponente kann auf unterschiedliche Weise in eine naive Theorie über eine Gruppe aufgenommen werden. Z.B. mag das Gruppenetikett durch Konditionierungsprozesse direkt mit einer Bewertung verknüpft werden. Oder es kommt zur Ausbildung solcher subjektiven Hypothesen, wonach eine Gruppe bevorzugt negative Eigenschaften besitzt. Das Gesamturteil über die Gruppe ergibt sich dann aus den Komponenten der einzelnen bewerteten Eigenschaften (vergl. z.B. FISHBEIN & AJZEN, 1975). HAMILTON (1979, 63f) und McARTHUR (1980) haben das Phänomen der "illusory correlation" zur Erklärung der Stereotypenbildung herangezogen. - Die folgenden Kapitel werden mögliche Ursachen und Bedingungen für das Zustandekommen wertbeladener Vorurteile über Gruppen genauer analysieren.

Die Belegung einer Gruppe oder ihres verbalen Etiketts mit negativen Attributen läßt das zunächst relativ neutrale Urteil über diese Gruppe extremer, stereotyper werden. TAJFEL (z.B. 1959, 20ff; 1981, 78f, Sätze 3 und 5) nimmt zum einen an, daß eine Akzentuierung umso stärker auftritt,

---

[1] Aus der Darstellung sollte klargeworden sein, daß eine definitorische Abgrenzung von kategorisierenden Urteilen und Vorurteilen über das Ausmaß ihrer Realitätsangemessenheit nicht sinnvoll sein kann, da auch "einfache" Urteile mit subjektiven Hypothesen über Gruppen notwendig "unzulässige" Vereinfachungen beinhalten müssen (vergl. auch SCHÄFER & SIX, 1978, 66). - Mit der hier vorgeschlagenen Abgrenzung wird im übrigen auch nicht angenommen, daß Kategorien und daraus abgeleitete Urteile immer wertfrei seien; eine solche Annahme würde der funktionalen Bedeutung des Kategorisierens entgegenstehen. Vorurteile sind vielmehr auf einem Kontinuum durch einen größeren Einfluß eines evaluativen Aspekts von "normalen" Urteilen verschieden.

je deutlicher die attribuierten Wertunterschiede zwischen den Kategorien sind. MARCHAND (1970) hat diese Hypothese experimentell geprüft: Die einfache Klassifizierung einer kontinuierlichen Stimulusdimension führt zu einer Vergrößerung der Interklassen-Differenz; diese wird durch eine wertgebundene Klassifizierung weiter erhöht. SECORD et al. (1956) wiesen nach, daß vorurteilshafte stärker als vorurteilsfreie Befragte bildlich vorgeführte schwarze Personen mit stereotypen Eigenschaften für Schwarze beschreiben. Vorurteilige Personen verknüpfen wahrscheinlich eine Klassifikation nach dem Merkmal der Rasse enger mit einer Wertdimension als vorurteilsfreie Personen. Vorurteilsvolle weiße Personen versuchen infolgedessen vermutlich, die Kategorie der Schwarzen deutlich von der eigenen Kategorie der Weißen abzugrenzen.

Weiterhin behauptet TAJFEL (1975, 356ff; 1981, 152; vergl. auch IRLE, 1975, 385), daß eine wertmäßige Differenzierung ein Attributionsmuster gegen Veränderung durch widersprechende Evidenz immunisiert, da die Vor-Annahmen im Wertsystem des Individuums verankert werden.

"...solange sich die Werte nicht ändern, werden sie sich auf die Suche nach Information in der Weise auswirken, daß nur das gefunden wird, was gesucht wird. Neue Informationen werden nicht zur Korrektur früherer Fehler verwendet. Sie werden selektiv aufgenommen und so umgedeutet, daß die Struktur der wertbesetzten Kategorien bestätigt und untermauert wird." (TAJFEL, 1975, 357)

HAMILTON (1979, 64ff) und COOPER & FAZIO (1979, 153ff) fassen die wichtigsten empirischen Ergebnisse zur internen Konsistenz von Stereotypen zusammen. - Die von TAJFEL beschriebenen Einflüsse einer negativen Bewertung können aus einem Urteil über eine Fremdgruppe ein Stereotyp oder Vorurteil machen, wenn eine Kategorisierung nach Kriterien der Rasse oder nationalen Zugehörigkeit mit Wertdifferenzen überlagert ist. Nach dem Intraklassen-Effekt ist eine Homogenisierung des Urteils über die Fremdgruppe zu erwarten (concentration on a few traits, clustering of traits, extension of attributions); der Interklassen-Effekt verstärkt die Abgrenzung der eigenen

ethnischen oder nationalen Gruppe von der fremden Gruppe noch über das kategorisierungsbedingte Maß hinaus (contrast between ingroup and outgroup). Die erhöhte Resistenz des Attribuierungsmusters entspricht der Resistenz des Stereotyps (immutability of attributions, auch pervasiveness of traits und certainty of attributions). - Die inhaltliche Homogenisierung der Attribute des Stereotyps müßte in eine Richtung verlaufen, die mit der Bewertung der Fremdgruppe übereinstimmt (vergl. z.B. das Einstellungsmodell von FISHBEIN & AJZEN, 1975). EWENS (1969, zitiert nach EHRLICH, 1979, 119ff) kann diese Annahme empirisch belegen. Das Stereotyp einer insgesamt negativ bewerteten Fremdgruppe sollte also in zunehmendem Maße Eigenschaften mit negativer Bewertung aufweisen, was die gefühlsmäßige Ablehnung dieser Gruppe weiter verschärft; damit wiederum gewinnen wertbezogene Eigenschaftsattribuierungen größere Bedeutung, die Stereotypie des Urteils nimmt zu, etc.. Eine solche Gruppe kann schließlich nur noch durch extreme Ausprägungen in charakteristischen Merkmalen beschrieben werden (extremity of ratings). - Alle diese Effekte einer Bewertungskomponente fallen vermutlich umso deutlicher aus, je stärker die Wertdifferenz zwischen den Kategorien ist, z.B. zwischen "den Deutschen" und "den Fremden" (vergl. TAJFEL, 1981, 79ff).

Zusammengefaßt sind ethnische Vorurteile also spezifische Urteile über ethnische Gruppen, die einerseits allgemeine, vermutlich invariante Funktionsweisen des menschlichen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungssystems widerspiegeln, deren inhaltliche Ausgestaltung jedoch von sozialen Einflüssen bestimmt wird. Konstituierend für die Abgrenzung von Vorurteilen und "normalen" kategorisierenden Urteilen über Menschen ist der bedeutende Einfluß einer Wertkomponente, der den stereotypen Charakter von vorurteiligen Attribuierungen immer weiter forciert.

3 Mögliche Ursachen interindividuell differierender Vorurteile

Zentrales Thema der vorliegenden Arbeit ist der Versuch, empirisch zu klären, wieweit unterschiedliche kognitive Fähigkeiten und unterschiedliche Selbsteinschätzungen am Zustandekommen schicht- und bildungstypischer Vorurteile gegen Ausländer beteiligt sind. Nach den Bedingungen der Erkenntnis, wie sie zu Beginn des vorhergehenden Kapitels skizziert wurden, sind kognitive Fähigkeiten und Selbsteinschätzung den subjektiven Faktoren der Erkenntnis zuzurechnen. Zum Verständnis der Genese von Vorurteilen scheint es mir aber unerläßlich, zumindest in der theoretischen Diskussion auch solche Faktoren zu beachten, die zum Gegenstand der Erkenntnis gehören und als solche auf Vorurteile einwirken.

Dieses Kapitel dient lediglich der Aufarbeitung der Zusammenhänge von objektiv unterschiedlichen Erfahrungsbedingungen, hohen oder niedrigen kognitiven Fähigkeiten und positiver oder negativer Selbsteinschätzung einerseits mit der Ausprägung ethnischer Vorurteile andererseits. Die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten für die Stärke ethnischer Vorurteile scheint mir nur dann verständlich, wenn gleichzeitig die objektiven Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern betrachtet werden können. Aus diesem Grund werden die genannten Faktoren möglichst eng zusammenhängend behandelt. Die Diskussion der Beziehungen von sozialer Schichtzugehörigkeit und formaler Bildung zu Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern, kognitiven Fähigkeiten und der Selbsteinschätzung folgt dann im nächsten Kapitel.

3.1 Unterschiedliche Bedingungen der Erfahrung mit einer ethnischen Gruppe

Unterschiedliche Vorurteile können auf Lernbedingungen zurückgehen, die sich objektiv bezüglich der verfügbaren Information über eine ethnische Gruppe unterscheiden. Zum einen mögen

direkt erlebte Konflikte oder Interessenskollisionen mit Mitgliedern der fremden ethnischen Gruppe die Ursache ethnischer Vorurteile sein. SHERIF und seine Mitarbeiter (vergl. z.B. SHERIF, 1966, 71ff; SHERIF & SHERIF, 1969, 228 - 266) konnten in Feldexperimenten mit Jugendlichen nachweisen, wie Wettbewerb zwischen Gruppen Vorurteile und Feindseligkeit zwischen den Gruppen begünstigt (vergl. auch BLAKE & MOUTON, 1979). SCHÄFER & SIX (1978, 165ff) und KONEČNI (1979, 97ff) fassen weitere relevante Arbeiten zusammen. Mit der Hypothese vom direkten Intergruppenkonflikt wäre beispielsweise erklärbar, warum Personen, die von einer Konkurrenzsituation mit Ausländern, etwa am Arbeitsplatz oder im Wohnbereich, direkt betroffen sind, stärkere ethnische Vorurteile ausbilden. Im Sinne dieser Hypothese fand WINDER (1955) Hinweise darauf, daß solche Befragten besonders ausgeprägte Vorurteile haben, die um die Gefährdung der eigenen Wohnung durch den Zuzug von Schwarzen fürchten (vergl. auch GRIMSHAW, 1960, 114f).

Interessenskonflikte müssen nicht in direktem zwischenmenschlichen Kontakt erlebt werden, um sich auf die Entstehung von Vorurteilen auszuwirken. Die Annahme von kollidierenden Interessen kann auch sozial vermittelt werden (vergl. RABBIE et al., 1974). Zu den objektiven Bedingungen der Erfahrung mit ethnischen Gruppen, die zur Ausbildung von Vorurteilen beitragen können, sind also zum zweiten, neben direkt erlebten Konflikten, auch ungünstige Informationen über ethnische Gruppen zu rechnen.

"Individuals are prejudiced because they are raised in societies which have prejudice as a facet of the normative system of their culture. Prejudice is built into the culture in the form of normative precepts - that is, notions of "ought to be" - which define the ways in which members of the group ought to behave in relation to the members of selected outgroups" (WESTIE, 1964, 583f; vergl. auch SHERIF & SHERIF, 1969, 273f und EHRLICH, 1979, 127ff).

Die Untersuchung von KATZ & BRALY (1933) und nachfolgende Studien (im deutschen Sprachraum insbesondere SODHI & BERGIUS, 1953 und BERGIUS et al., 1970) haben das hohe Maß an interindividueller Übereinstimmung in Stereotypen über die eigene nationale Gruppe und die interindividuelle Gleichartigkeit von Stereotypen über Fremdgruppen demonstriert (vergl. EHRLICH, 1979, 45ff; zur Kritik dieser Untersuchungen aus methodischen Überlegungen vergl. MANZ, 1968, 149ff und BRIGHAM, 1971, 24). Innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft existieren festgefügte "kulturelle Objektivationen, die als Zeitungsberichte, Karikaturen, Romanfiguren, Filmtypen, folkloristische Figuren usw. sozusagen die Mater abgeben, nach der die einzelnen Individuen geprägt werden" (MANZ, 1968, 33; vergl. auch SIMPSON & YINGER, 1965, 109ff).

DELGADO (1972) hat Beispiele dafür geliefert, wie "die öffentliche Meinung" vom Bild des ausländischen Bürgers aussehen kann. Er analysierte die Inhalte von mehr als 3000 Berichten über ausländische Arbeitnehmer, die in den Jahren 1966 bis 1969 in Nordrhein-Westfälischen Zeitungen erschienen.[1] 31% der Berichte waren mit einer Schlagzeile überschrieben, die Ausländer negativ darstellte, nur 13% enthielten eine positive Formulierung (103). (Auch LEUNINGERs, 1979, unsystematische Aufzählung von Zeitungsschlagwörtern gibt dazu ein eindrucksvolles Bild.) Ca. 26% der Artikel waren Sachberichte und 32% Arbeitsmarktberichte. Nur 11% konnte DELGADO als "good-will" Berichte interpretieren, "die Verständnis für die Ausländer und ihre besondere Situation in der Bundesrepublik zu wecken versuchen" (20). Demgegenüber fand er 31% Sensations- und Kriminalitäts-Berichte."Hierzu gehören sowohl die ausführlichen Schilderungen eines konkreten Verbrechens oder Vergehens als auch allgemeine Betrachtungen und Darlegungen offizieller

---

[1] Leider macht DELGADO keine genauen Angaben über die Qualität der Auswertung, etwa durch Angaben zur Beurteilerübereinstimmung.

und offiziöser Stellen zum Thema Kriminalität"(20; Zahlenangaben aus Tabelle 2, 29). Der letzte Wert ist insbesondere deshalb unangemessen und bedeutet eine stereotype Darstellung, weil im Untersuchungszeitraum die Gesamtkriminalität der Deutschen höher lag als die der ausländischen Bürger (ebd., 64) und "die Ausländer größtenteils im 'kriminalintensiven' Alter von 18 bis 25 Jahren sind" (64). HUSBAND (1977) und EHRLICH (1979, 44ff und 87) referieren britische bzw. amerikanische Studien über Publikationsorgane, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Anhaltspunkte für stereotype Darstellungen im Fernsehen lassen sich möglicherweise aus den Wirkungen von Fernsehgewohnheiten auf ethnische Vorurteile ableiten, die MALHOTRA (1978) und ZUCKERMANN et al. (1980) überprüft haben. Sie mußten sich dabei jedoch auf korrelative Zusammenhänge stützen, deren kausale Interpretation schwierig zu validieren ist. MALHOTRA (1978, 211f) fand, daß Realschüler und Gymnasiasten eher negativ zu ausländischen Bürgern eingestellt sind, wenn sie als erste Informationsquelle für ihr Urteil das Fernsehen angeben. Nach den Analysen ZUCKERMANNs und seiner Mitarbeiter kovariiert die Präferenz für Fernsehprogramme mit gewalttätigem Inhalt mit der Ausprägung ablehnender ethnischer Vorurteile.

Wenn Urteile über eine ethnische Fremdgruppe durch gesellschaftliche Normen bestimmt werden können, müßten sich unterschiedliche subkulturelle Vorschriften bezüglich der Attribuierung von Eigenschaften und Bewertungen einer ethnischen Minderheit in Differenzen zwischen individuellen Urteilen über diese Gruppe ausländischer Bürger niederschlagen, die von Mitgliedern verschiedener Subgruppen abgegeben werden. In einer subkulturellen Gruppe aufrechterhaltene Meinungen über fremde ethnische Gruppen werden im Sozialisationsprozeß durch den Einfluß von Eltern, Schule und Peer Groups vermittelt (vergl. die Übersicht bei SCHÄFER & SIX, 1978, 155ff). EHRLICH (1979, 139ff) referiert eine Reihe von Korrelationsstudien, die in diesem Sinne einen positiven Zusammenhang zwischen elterlichen Einstellungen und den Überzeugungen der Kinder nachweisen.

Auch UNSÖLD (1978, 237ff) berichtet von einer positiven Korrelation zwischen elterlichen Vorurteilen und den Vorurteilen der Kinder zu ausländischen Bürgern. Daneben findet er einen positiven Zusammenhang zwischen den Vorurteilswerten von Lehrern und ihren Schülern (231ff). Schließlich konnte NOEL (1972) nachweisen, daß die in einer Bezugsgruppe vorherrschende Norm, die Vorurteile der Nachbarn, einen hohen Erklärungswert für die Ausprägung von Vorurteilen Schwarzen gegenüber besitzt. Die Korrelation der durchschnittlichen Vorurteilswerte der Nachbarn mit dem Urteil der Befragten lag in zwei Stichproben bei r=.44 mit N=1059 bzw. N=307.

Die Genese individueller Vorurteile und Unterschiede in individuellen Urteilen über ethnische Gruppen können also durch objektive Erfahrungsbedingungen beschrieben werden. Dabei bedarf die Entstehung und Tradierung von gemeinsamen Vorurteilen und negativen Einstellungen zu ethnischen Fremdgruppen innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft ihrerseits einer Erklärung, insbesondere dann, wenn keine direkten Interessenskonflikte zwischen Majorität und ethnischer Minderheit auszumachen sind. SIMPSON & YINGER (1965, 100ff), LEVIN (1975, 65ff), SCHRADER et al. (1976, 31f) und APFELBAUM (1979, 196ff) diskutieren verschiedene gesellschaftliche Bedingungen als Ursache. Im übernächsten Abschnitt möchte ich eine Theorie aufgreifen, die sowohl die Entstehung individueller Vorurteile als auch die Beständigkeit und Verbreitung von Normvorstellungen über ethnische Minderheiten erklären kann. Zuvor aber soll mit den kognitiven Fähigkeiten des Urteilenden ein subjektiver Faktor der Erkenntnis diskutiert werden, der in Interaktion mit den gerade angeführten objektiven Erfahrungsbedingungen zur Ausbildung von unterschiedlich stark ausgeprägten ethnischen Vorurteilen beitragen kann.

3.2 Die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten

Kognitive Fähigkeiten sind dem subjektiven Faktor der Erkenntnis zuzuordnen. Sie bestimmen, "wie das erkennende Individuum die objektiv existierende Wirklichkeit sinnlich wahrnimmt und intellektuell erfaßt" (SCHAFF, 1980, 10). "Die kognitiven Fähigkeiten eines Individuums vermitteln zwischen dem, was 'draußen' in der Gesellschaft geschieht und dem, was in das System von Überzeugungen und Zweifeln des Individuums aufgenommen wird" (EHRLICH, 1979, 157).

Es ist anzunehmen, daß einige kognitive Fähigkeiten einen Einfluß ausüben auf die Art der sozialen Kategorisierung, beispielsweise auf die Zahl prinzipiell verfügbarer Kategorien, ihre Lage zueinander und die ihnen spezifisch zugeschriebenen Eigenschaften. Kognitive Fähigkeiten können vermutlich u.a. mitbestimmen, wie flexibel Kategoriensysteme oder Gruppeneinteilungen gehandhabt und wie starr Eigenschaften und Merkmale nur auf einzelne Kategorien angewandt werden. "Das Erlernen der sozialen Kategorie und der Plazierungskriterien sowie die Überprüfung dieser Plazierung auf Richtigkeit hängen von der kognitiven Befähigung ab" (EHRLICH, 1979, 157).

In den meisten Gesellschaften sind "trotz der Polarisierung von negativen ethnischen Einstellungen auch die Einstellungen der ethnischen Toleranz gut entwickelt" (EHRLICH, 1979, 158; vergl. auch WESTIE, 1964, 584). Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3, beispielsweise ist die Norm der Gleichbehandlung als Forderung festgeschrieben. Damit bestehen für die Mitglieder dieser Gesellschaft widersprüchliche öffentliche Erwartungen. Bei weniger ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten ist dann zu vermuten, daß in erster Linie nur eine Seite dieser Anforderungen zur Grundlage des individuellen Urteils gemacht wird. Mit zunehmend stärker ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten hingegen steigt die Chance, eine allgemein ablehnende Haltung gegen ethnische Minderheiten sowie persönlich erlebte negative Erfahrungen

mit dem geschilderten antagonistischen Anspruch nach Gleichbehandlung zu relativieren.

Im folgenden möchte ich die Bedeutung der kognitiven Komplexität und der Intelligenz einer Person für die Ausprägung ihrer Vorurteile behandeln. Bisher sollte bereits klargeworden sein, daß kognitive Fähigkeiten allein nicht als Ursache eines individuellen Vorurteils anzusehen sind. Kognitive Fähigkeiten beeinflussen vielmehr, wie objektive Erfahrungsbedingungen im individuellen kognitiven System abgebildet werden. Hohe oder geringe kognitive Fähigkeiten sind vermutlich nur dann für Variabilität in der Ausprägung ethnischer Vorurteile von Bedeutung, wenn gleichzeitig nebeneinander widersprüchliche Informationen und Erkenntnisse, u.U. von unterschiedlicher Salienz, über eine ethnische Gruppe zu verarbeiten sind.

3.2.1 Kognitive Komplexität und die Entwicklung von Vorurteilen

Vertreter der Theorie der kognitiven Komplexität oder kognitiven Strukturiertheit geben vor, wichtige Eigenheiten des Prozesses der Informationsverarbeitung beschreiben zu können. Dabei wird kognitive Komplexität vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze keinesfalls einheitlich definiert und operationalisiert (siehe dazu die Übersichten bei SEILER, 1973, 29ff und STREUFERT & STREUFERT, 1978, 17). Abgrenzungen zu verwandten Konstruktionen wie Kreativität (z.B. CAESAR, 1981) oder Rigidität und Dogmatismus (ROKEACH, z.B. 1960) sind nicht klar (vergl. SEILER, 1973, 45f und STREUFERT & STREUFERT, 1978, 63f, 125, 128). - Die Überlegungen von STEUFERT & STREUFERT sollen hier exemplarisch diskutiert werden für solche Theorien, die den Umgang mit Informationsmaterial beschreiben. Ich möchte den Begriff der kognitiven Komplexität aber nicht so eng verstehen, daß er sich ausschließlich auf den STREUFERTschen Ansatz bezieht. Empirische Untersuchungen, die einzelne Aspekte kognitiver Komplexität oder ähnlicher Konstrukte zu Vorurteilen in Verbindung setzen, sind rar; damit muß eine starre Beschränkung auf eine einge-

schränkte Definition des Begriffs kognitive Komplexität im vorliegenden Zusammenhang als verfrüht erscheinen.

Nach STREUFERT & STREUFERT (1978, 88) impliziert kognitive Komplexität "the utilization of several dimensions of cognition in the placement of stimuli. Complexity can be either differentiative or differentiative and intergative." Die zentralen Begriffe der Theorie werden wie folgt definiert (STREUFERT & STREUFERT, 1978, 16):

"Differentiation: The process of dividing cognitive semantic space (or the degree to which this division has been achieved relevant to specific stimulus configurations) into two or more orthogonal or oblique (but near-orthogonal) bipolar semantic dimensions - i.e., the ordering of stimuli in intransitive fashion on two or more scales in semantic space.

Integration: The process of relating a stimulus configuration to two or more orthogonal or oblique dimensions of semantic space (or the degree to which this relating has been achieved) to produce a perceptual or behavioral outcome which is determined by the joint (weighted or unweighted) demands of each dimension involved."

Die Begriffe "differentiation" und "integration" beschreiben in verschiedenen Verwendungskontexten einen Prozeß, dessen Ergebnis oder eine Fähigkeit (vergl. auch STREUFERT & STREUFERT, 1978, 90f). Hier sollen kognitive Fähigkeiten behandelt werden: Eine Übersetzung als Differenzierungsfähigkeit bzw. Integrierungsfähigkeit scheint daher am besten zuzutreffen.

Ein hohes Maß an kognitiver Strukturiertheit bedeutet also, daß eine große Zahl verschiedener Erfahrungen und Informationen über einen Sachverhalt zu einem gemeinsamen, abgewogenen Urteil zusammengefaßt werden können. Wegen der Menge verschiedener gleichzeitig berücksichtigter Gesichtspunkte vertreten komplexe Personen ein Urteil mit relativ geringer subjektiver Sicherheit (vergl. SIEBER & LANZETTA, 1966). Personen mit weniger gut ausgeprägter kognitiver Komplexität machen einzelne saliente Informationen zur Grundlage ihrer Entscheidungen (vergl. SEILER, 1973, 41ff; STREUFERT & STREUFERT, 1978, z.B. 211ff). SEILER (1978b, 329) stellt in diesem Sinne "Ideal-

typen" hoher und niedriger Strukturiertheit einander gegenüber:

"Der Strukturiertheitsgrad oder das Integrationsniveau eines Individuums (d.h. die Differenziertheit und Integriertheit eines kognitiven Systems) prägt Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln. Er äußert sich in charakteristischen Formen der sozialen Interaktion und in spezifischen Konflikt- und Problemverarbeitungsmechanismen. Dieser Theorie zufolge wird z.B. eine Persönlichkeit mit einem hohen Grad an kognitiver Differenziertheit und Integriertheit offener sein für neue Informationen als eine weniger integrierte Persönlichkeit. Sie wird sich flexibler erweisen im Urteilen und Reagieren, weil sie mehr alternative Gesichtspunkte zu erzeugen und abzuwägen vermag. Sie verfügt über größere Ungewißheitstoleranz und ist eher in der Lage, das Urteil in der Schwebe zu halten, bis sie sich genügend Information verschafft hat. Umgekehrt neigt ein Individuum, das auf einem geringen Integrationsniveau funktioniert, dazu, in stereotyper Weise zu reagieren. Es ist unfähig, seine Vorstellungen und Begriffe den sich verändernden Bedingungen der Situation anzupassen. Es tendiert zu Übergeneralisierungen, zu Verwendung von dichotomen, wenig nuancierten und absoluten Urteilen, zur Schwarz-Weiß-Malerei. Diesem kategorischen Denken läuft parallel die Tendenz, Verhalten und Urteil in äußeren Bedingungen zu verankern und mit äußeren Maßstäben zu messen, sich von äußeren Einflüssen und Autoritäten bestimmen zu lassen. Entscheidungen werden in geringerem Maße von innen gesteuert, was sich auch in Konformität oder Negativismus manifestiert. Ebenso wenig kennt dieses Individuum innere Konflikte und ist noch weniger fähig, sie auszutragen, weil es nicht über alternative Urteile und Verhaltensweisen verfügt. Es ist schließlich auch nur wenig oder gar nicht in der Lage, sich in fremde Personen, ihre Rollen und die Bedingungen ihres Verhaltens einzuleben."

Untersuchungen von MAYO & CROCKETT (1964), KARLINS & LAMM (1967), MILLER (1969), STREUFERT & FROMKIN (1972) und LINVILLE & JONES (1980, Exp.4) bestätigen die Annahmen.

Überträgt man diese Überlegungen aus der Theorie der kognitiven Strukturiertheit auf Urteile über ethnische Gruppen, müßten hoch komplexe Personen eher abgewogene Urteile fällen, weil sie gleichzeitig verschiedene Erfahrungsaspekte über die Mitglieder der zu beurteilenden Gruppe beachten können. Das Urteil dürfte weniger extrem ausgeprägt sein und geringe Rigidität aufweisen. Personen von geringer Komplexität werden ethnische Gruppen nur unter Berücksichtigung weniger hervorstechender Informatio-

nen beurteilen; Normen negativer stereotyper Zuschreibungen oder ungünstige Erfahrungen können kaum durch einen Anspruch der Gleichbehandlung relativiert werden.

Nach der Theorie der kognitiven Strukturiertheit "ist ein stereotypes, vorurteilsverhaftetes Denken und Urteilen über andere Menschen ... eine Konsequenz eines wenig differenzierten und integrierten kognitiven Systems und als solches wiederum abhängig von einem entsprechenden undifferenzierten, aber dafür stark festgelegten und außengesteuerten Lernangebot. Wenig vorurteilsverhaftetes Reden beruht auf zahlreichen Alternativen und differenzierten Beurteilungskategorien, ihrer vielseitigen Integration und abgestuften Einordnung. Ein solches Verhalten setzt weiter voraus, daß der Urteilende widersprüchliche Information zu verarbeiten vermag, daß er fähig ist, sein Urteil zurückzuhalten und eine gewisse Ungewißheit zu ertragen, solange er noch nicht über genügend Information verfügt. Stereotypes Urteilen und Reden dagegen beruht auf undifferenzierten Begriffen, auf einer Neigung zu vorschnellem Kategorisieren und auf der Unfähigkeit, Ungewißheit zu ertragen und sein Urteil hinausschieben zu können. Die Tendenz zum vorschnellen Kategorisieren und zur Schwarz-Weiß-Malerei, vor allem in der Beurteilung anderer Personen, ist aber nach der Theorie der kognitiven Strukturiertheit die Konsequenz einer geringen Differenziertheit oder eines niedrigen Integrationsniveaus der kognitiven Strukturen." (SEILER, 1978b, 331f; vergl. auch SCHRODER et al., 1967, z.B. 126ff)

Einige korrelative Untersuchungsergebnisse unterstützen die Annahme, daß mit steigender kognitiver Komplexität die Ausbildung stärkerer Vorurteile verhindert wird. Nach den Angaben von SCHRODER et al. (1967,131) korrelieren kognitive Komplexität und Meßwerte auf der F-Skala (ADORNO et al., 1950, 222ff) mit r = -.25 bis r = -.55. MEDNICK (1960, 228) berichtet von einer Untersuchung seiner Mitarbeiterin J. KOWALSKI, die Kreativität, ein Konstrukt, das der kognitiven Strukturiertheit verwandt ist (vergl. dazu SEILER, 1973, 45f; STREUFERT & STREUFERT, 1978, 63f, 125ff), mit den Ergebnissen von Einstellungstests in Zusammenhang setzte. Meßwerte im Remote Associates Test korrelieren mit der Haltung zur Sexualität und zur Frauenemanzipation, indem die Ansichten der hochkreativen Befragten eher atypisch und liberal sind. ROKEACH (z.B. 1960) diskutiert mit Rigidität (Widerstand, einzelne Überzeugungen zu ändern) und Dogmatismus (Widerstand gegen die Veränderung ganzer Überzeugungssysteme, ebd., 183) zwei Konstruktionen, die der kognitiven Komplexität

ebenfalls ähnlich sind. EHRLICH (1979, 164ff) referiert eine Reihe empirischer Arbeiten, die eine positive Korrelation von Rigidität und Dogmatismus mit Vorurteilen gefunden haben.

STREUFERT & DRIVER (1967, 1027) schlagen vor, verschiedene Bereiche auseinanderzuhalten, zwischen denen sich die kognitive Strukturierungsfähigkeit einer Person unterscheiden kann:

"The perceptual sub-system is largely concerned with data search and intake. The executive subsystems, on the other hand, would utilize the more or less differentiated and integrated concepts generated by the perceptual subsystem to make decisions (produce behavioral output), which would again be more or less differentiated and integrated. ... Finally, one more distinction may be made which is relevant to the particular environment which produces the input and upon which the behavioral output will take effect. Here we can again distinguish between at least two different forms of complexity: social complexity (concerned with interpersonal perception and interaction), and nonsocial complexity (concerned with behavior in environments where perceptions and decisions have no interpersonal relevance)."

Ethnische Vorurteile und Stereotypen wurden oben als Ergebnisse der Informationsaufnahme und -verarbeitung verstanden. Ethnische Vorurteile beziehen sich weiterhin explizit auf Gruppen von Menschen, also auf soziale Reize. Daher müßte der Zusammenhang zwischen der Ausprägung der kognitiven Komplexität und der Stärke ethnischer Vorurteile dann besonders eng werden, wenn kognitive Komplexität durch das Ausmaß an Differenzierungsfähigkeit und Integrierungsfähigkeit im perzeptuellen Subsystem im Umgang mit sozialen Sachverhalten erfaßt wird.

3.2.2 Die Bedeutung der Intelligenz für die Vorurteilsentwicklung

Dieser Abschnitt soll Zusammenhänge zwischen der Höhe der Intelligenz einer Person und der Stärke ihrer Vorurteile erörtern. Zuvor möchte ich jedoch darauf eingehen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den kognitiven Fähigkeiten Intelligenz und Strukturiertheit anzunehmen sind.

STREUFERT & STREUFERT (1978, 12f) gehen davon aus, daß zwischen Intelligenzmaßen und Maßen kognitiver Komplexität nur eine geringe Korrelation besteht, wenn man von sehr niedrigen Intelligenzwerten absieht. SCHRODER et al. (1967, 10) haben diese Annahme qualifiziert:

"If intelligence is measured by the amount of information known or by the degree to which learned rules can be invoked by certain cues, no matter how complex the rules, then the level of intelligence in higher or lower systems is not necessarily different. High- and low-level structures can have an equal number of parts, or a low-level system can have more parts (dimensions and rules), as in the case of a computer. But if intelligence is measured by the amount of information that can be generated by new rule combination, higher-level information-processing structures would be more intelligent."

Ebenso wie für kognitive Komplexität gibt es auch für das Konstrukt Intelligenz keine einheitliche und präzise Begriffsbestimmung (vergl. z.B. die Übersichten bei JÄGER, 1967, 22ff; HERRMANN, 1969, 255ff; MANDL & ZIMMERMANN, 1976, 10ff; ROTH et al. 1980, 39ff). STERN (1912, zitiert nach MANDL & ZIMMERMANN, 1976, 10) versteht beispielsweise Intelligenz als eine Fähigkeit der Anpassung an die Umwelt:

"Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist die allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens."

Nach einer solchen Definition müßten die Begriffe Intelligenz und kognitive Komplexität weitgehend Gleiches bedeuten. Das "praktische" Begriffsverständnis des Konstrukts Intelligenz ist jedoch stark durch Meßmethoden (vergl. BORING, 1923) und faktorenanalytische Auswertverfahren beeinflußt. Danach scheint das, was mit vielen herkömmlichen Intelligenztests abgebildet wird, sowohl aus strukturellen Variablen als auch aus inhaltlichem Wissen zu bestehen (vergl. GUILFORD, 1968, z.B. 4f, 82f; auch AEBLI, 1968, 166). Insbesondere sprachgebundene Intelligenzmeßverfahren dürften in starkem Maße inhaltliche Variablen in Form sprachlicher Kenntnisse mit erfassen.

Entsprechend der unklaren Begriffsbedeutungen fallen die empirischen Zusammenhänge zwischen Testwerten der Intelligenz und kognitiver Komplexität uneinheitlich aus: SCHRODER et al. (1967, 197f) berichten von Korrelationen zwischen r = .12 bis r = .45. GEYER & GREIF (1973, 154) fanden Zusammenhänge zwischen r = .12 und r = .33. Dagegen konnten BOTTENBERG (1969) und KROHNE & LAUCHT (1978, 202ff) keine bedeutsamen Korrelationen zwischen Intelligenz- und Komplexitätswerten ihrer Versuchsteilnehmer nachweisen. KROHNE & LAUCHT führen ihre Ergebnisse in erster Linie auf die unterschiedlichen Formen der Testvorgabe zurück: Die Intelligenzwerte wurden in speed-Tests, Strukturiertheitswerte in power-Tests erhoben. KARLINS et al. (1967) verwendeten GUILFORDs (1959, 473) Use for Things Test als Meßinstrument kreativer oder flexibler kognitiver Fähigkeiten und konnten ebenfalls keine Zusammenhänge dieser Meßwerte zu Intelligenzquotienten ermitteln (vergl. dazu auch ROTH et al., 1980, 122ff).

Vor dem Hintergrund der angeführten Überlegungen und empirischen Befunde möchte ich Intelligenz hier als einen subjektiven Faktor der Erkenntnis betrachten, der zumindest auf operationaler Ebene von kognitiver Strukturiertheit abgegrenzt werden kann. Ich nehme an, daß Meßinstrumente der kognitiven Komplexität eher strukturelle Variablen des informationsverarbeitenden Systems erfassen, Intelligenzmaße hingegen solche Komponenten beschreiben, die stärker von inhaltlichem Wissen bestimmt sind. - Der Unterschied von kognitiver Komplexität und Intelligenz, so wie die Begriffe hier definiert sind, ist graduell und nicht qualitativ. Man kann beispielsweise auch bei typischen Meßverfahren der klassischen Theorie kognitiver Strukturiertheit Zweifel anmelden, wieweit ausschließlich strukturelle Größen berücksichtigt werden und wieweit ein solcher Versuch psychologisch sinnvoll ist (vergl. z.B. OERTER, 1978, 141; auch die o.a. Unterscheidung von STREUFERT & DRIVER, 1967, zwischen verschiedenen inhaltlichen Bereichen, in denen die kognitive Komplexität einer Person differentiell ausgebildet sein kann, deutet an, daß inhaltliche Aspekte in die Theorie eingehen).

Die o.a. Argumente zur Beziehung von ethnischen Vorurteilen und kognitiver Komplexität lassen auch einen Zusammenhang zwischen Vorurteilen und den strukturellen Anteilen kognitiver Fähigkeiten erwarten, die in einem Intelligenztest erfaßt werden: Dieser Aspekt des subjektiven Faktors der Erkenntnis bestimmt, wie verschiedene Erfahrungen mit ausländischen Bürgern zueinander in Beziehung gesetzt, modifiziert und in ihrer Bewertung durch antagonistische Informationen relativiert werden, wodurch sie einen mehr oder weniger stereotypen Charakter erhalten. Darüberhinaus sprechen einige Überlegungen aus den Bereichen der Soziolinguistik und Psycholinguistik dafür, daß insbesondere die sprachgebundene Intelligenz eine funktionale Bedeutung für die Ausprägung von Vorurteilen haben könnte.

WHORF (dtsch. 1963; eine Übersicht, auch über verwandte Arbeiten, findet sich bei HÖRMANN, 1977, 178ff) hat mit der Hypothese vom sprachlichen Determinismus und Relativismus einen engen Zusammenhang von Sprache und Denken behauptet. Er untersuchte diese Beziehung durch Vergleiche zwischen Gemeinschaften mit verschiedenen Sprachen, ohne interindividuelle Unterschiede innerhalb eines Sprachraums zu beachten. Die These vom linguistischen Determinismus läßt sich m.E. dennoch - mit aller Vorsicht - zur Stützung der Annahme anführen, daß das Ausmaß der Verfügung über bestimmte sprachliche Fähigkeiten Urteile und kategorisierende Urteile beeinflussen kann: Je größer die Zahl verschiedener verbal bezeichenbarer Kategorien, je stärker die verbale Differenzierungsmöglichkeit zwischen verschiedenen Ereignissen der Umwelt, je höher die damit möglicherweise verbundene Unsicherheit bei kategorisierenden Urteilen und bei der Zuschreibung von Eigenschaften und Merkmalen zu Kategorien, umso weniger extrem, resistent und generalisierend müßten Urteile und ethnische Vorurteile ausfallen.

Auch WYGOTSKY (dtsch. 1964) vermutet, zumindest beim erwachsenen Menschen, einen Zusammenhang von Sprechen und Denken (ebd., 98ff), wobei er das einzelne Individuum als Analyseeinheit betrachtet. Nach seinem Entwicklungsmodell wird das egozentrische

Sprechen des kleinen Kindes mit zunehmendem Alter verinnerlicht. Ohne auf Einzelheiten und Weiterentwicklungen einzugehen (eine Übersicht findet sich bei HÖRMANN, 1976, 283ff), sehe ich auch im Modell WYGOTSKYs einen Hinweis für die Berechtigung der These, daß sprachgebundene kognitive Fähigkeiten und die Qualität von Urteilen und damit vermutlich ebenso die Ausprägung von ethnischen Vorurteilen in einem Zusammenhang stehen.

Von einem anderen theoretischen Hintergrund ausgehend beschreiben schließlich BOUSFIELD (1961) und OSGOOD (1963) kognitive Prozesse durch verdeckte mediierende Reaktionen, die den Charakter verdeckter sprachlicher Reaktionen annehmen können. Ebenso kann die Äußerung ethnischer Vorurteile in neo-behavioristischen Termini als das Produkt verdeckter vermittelnder, sprachlicher Komponenten verstanden werden (vergl. z.B. DOOB, 1947). Unter diesen Voraussetzungen kann man annehmen, daß Urteile über ethnische Gruppen relativ extrem und einseitig ausfallen, wenn die vermittelnden sprachlichen Ketten von einem Vorurteilsobjekt bzw. dessen verbaler Bezeichnung eng kanalisiert verlaufen, wenn also die Zahl konkurrierender Reaktionen begrenzt ist. Stehen hingegen eine große Zahl verschiedener Reaktionen zur Verfügung, sollten Urteile über die ethnische Gruppe weniger polarisiert sein.[1] SCHÖNBACH (1970, 103f) und SCHÖNBACH et al. (1981, 94ff) konnten einen solchen Zusammenhang zwischen Assoziationsflexibilität und stereotypen ethnischen Einstellungen empirisch stützen. - Nimmt man an, daß die individuelle Verfügung über einen weiten Fächer assoziativer, bevorzugt sprachlicher Vermittler zwischen Reiz und Reaktion durch Tests verbaler Fähigkeiten bzw. sprachgebundene Intelligenztests zumindest ansatzweise mit zu erfassen

---

[1] In meiner Diplomarbeit habe ich diese Überlegungen weiter ausgeführt. Vergl. WAGNER, U.: Assoziationsgewohnheiten und Attitüden. Eine Untersuchung über Vorurteile gegenüber ausländischen Arbeitern. Bochum: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 1976, insbes. 4ff.

ist, sprechen auch neo-behavioristische Mediationsmodelle von Einstellungen für einen Einfluß der sprachgebundenen Intelligenz auf ethnische Vorurteile.

Vorliegende empirische Studien berichten in der Regel von Zusammenhängen zwischen Intelligenztestwerten und ethnischen Vorurteilen, die mit den angeführten Überlegungen übereinstimmen. EHRLICH (1979, 161ff) referiert die Ergebnisse einer Reihe von Arbeiten, wonach eine mäßige negative Korrelation zwischen den Meßwerten der Intelligenz und der Ausprägung ethnischer Vorurteile besteht. - KUTNER & GORDON (1964) konnten aus den Intelligenztestwerten siebenjähriger Schüler zwar nicht deren Vorurteilswerte (gemessen mit der E-Skala nach ADORNO et al., 1950, 102ff) zu diesem Zeitpunkt, wohl aber im Alter von 16 Jahren vorhersagen. Dieser Befund einer Längsschnittstudie spricht für den codeterminierenden Einfluß von Intelligenz auf die Ausprägung von Vorurteilen, wenngleich Hypothesen über die kausale Relation von zwei Größen kaum zwingend durch korrelative Studien zu unterstützen sind. (SCHÖNBACH et al., 1981, 125f, diskutieren eine Reihe weiterer möglicher kausaler Zusammenhänge von Intelligenz und ethnischen Stereotypen, die über die hier angelegte Interpretation der Abhängigkeit der Vorurteilswerte hinausgehen.) - Untersuchungen, die gleichzeitig den Einfluß von kognitiver Komplexität und Intelligenz auf die Ausprägung von Vorurteilen zu ermitteln versuchen und dabei die Wirkungen dieser Faktoren gegeneinander kontrollieren, sind mir nicht bekannt.

Ich möchte diesen Abschnitt schließen mit zwei Anmerkungen zur ursächlichen Bedingung und zur Manipulierbarkeit der diskutierten kognitiven Fähigkeiten: Hier wird zum einen die Auffassung vertreten, daß die Ausprägung der kognitiven Komplexität und der Intelligenz weitgehend von ontogenetisch wirksamen Lernerfahrungen abhängig ist. Wenn die Ausprägung der genannten kognitiven Fähigkeiten von genetischen Faktoren mitbestimmt wird, so bleibt dennoch, sieht man einmal von extremen physiologischen Abnormitäten ab (vergl. dazu z.B. ROTH et al., 1980, 80f), ein weiter Variabilitätsbereich offen, der von Umwelt-

einflüssen erklärt wird (vergl. STREUFERT & STREUFERT, 1978, 91ff; SEILER, 1978a; ROTH et al., 1980, 101ff, 131ff). Zum zweiten nehme ich an, daß eine vorgefundene Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten durch eine Veränderung von Lerneinflüssen modifizierbar ist. - Beide Aussagen besitzen den Charakter empirisch ungeprüfter Axiome. Das Ausmaß von genetischer Determination im Vergleich zur Umweltdetermination der behandelten kognitiven Fähigkeiten ist empirisch ohnehin schwer zu ermitteln (vergl. z.B. die Diskussion bei IRLE, 1975, 204ff). Die erste Aussage ist grundlegend für das in Kapitel 4 dargelegte Muster einer kausalen Erklärung von Unterschieden in der Vorurteilsneigung von Personen aus verschiedenen sozialen Schichten oder von unterschiedlichem Bildungsniveau; der zweite Satz ist Prämisse für eine Diskussion möglicher Verfahren zur Änderung ethnischer Vorurteile am Ende dieser Arbeit.

Mehrmals wurde darauf hingewiesen, daß hohe oder geringe intellektuelle Fähigkeiten selber nicht als Ursache von Vorurteilen angesehen werden können, daß sie vielmehr die Verarbeitung der objektiven Realität mit widersprüchlichen Informationen steuern. LINNVILLE (1979, Exp.2) hat diesen Wechselwirkungszusammenhang an einem anderen Sachverhalt untersucht: Er konnte feststellen, daß mit abnehmender kognitiver Komplexität (gemessen nach einem Eigenschafts-Sortierverfahren, ebd. 59) die Urteile über eine fiktive Stimulusperson extremer ausfallen. Die Richtung der Urteile hängt jedoch von der Informationsvorgabe über die Stimulusperson ab. Je geringer die kognitive Komplexität, umso günstiger werden vorwiegend positiv geschilderte Stimuluspersonen beurteilt und umso ungünstiger negativ vorgestellte Personen. - Der folgende Abschnitt behandelt eine theoretische Position, die allein aus ihren Voraannahmen die Entstehung individueller ethnischer Vorurteile erklären will, ohne dazu auf objektive Unterschiede in Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern zurückzugreifen. Diese Theorie scheint darüberhinaus geeignet zu sein, Entstehung, Verbreitung und zeitliche Stabilität von negativen Bildern über ethnische Minderheiten in einer Majoritätsgruppe verständlich zu machen.

3.3 Ethnische Vorurteile als Mittel zur Anhebung positiver Selbsteinschätzung

Negative Bewertungen von Fremdgruppen können als Folge eines Bedürfnisses zur Differenzierung zwischen der eigenen Bezugsgruppe und der Fremdgruppe angesehen werden, das seinerseits Ausdruck des Bemühens ist, die Selbsteinschätzung zu stabilisieren bzw. zu verbessern. Das Ausmaß einer positiven Selbsteinschätzung soll eine Vorhersage der Ausprägung ethnischer Vorurteile gestatten.

Funktionale Relationen zwischen der Ausprägung des Selbstwertgefühls und dem Ausdruck von Vorurteilen, nehmen, vor anderen theoretischen Hintergründen, beispielsweise SIMPSON & YINGER, (1965, 61f) oder LEVIN (1975, 46ff) an. Persönlich erlebte Frustration oder relative Deprivation (STOUFER et al., 1949, 125ff) waren schon früher als Bedingung vorurteiliger Einstellungen genannt worden, wie in der auf die Frustrations-Aggressions-Hypothese (DOLLARD et al., 1939) bauenden Sündenbocktheorie (vergl. dazu BERKOWITZ, 1962, 132ff[1]). Ich will und

---

[1] Dieser Ansatz wurde in der Literatur vielfältig kritisiert: Frustration ist nicht notwendige Voraussetzung für Aggression; nicht auf jede Frustration folgt Aggression (BERKOWITZ, 1962, 138; BANDURA, 1979, 48). Frustration als Ursache aggressiver Reaktionen ist unpräzise definiert (BANDURA, 1979, 48f); frustrierende Bedingungen von ethnischen Vorurteilen werden nur vage umschrieben (KONEČNI, 1979, 86). Voraussetzungen für die Wahl einer spezifischen Gruppe als Ziel verschobener Aggression sind unklar (ZAWADSKI, 1948; vergl. auch BERKOWITZ, 1969, 149ff). Empirische Evidenzen zur Unterstützung der Theorie fallen uneinheitlich aus und sind häufig unter methodologischen Gesichtspunkten anfechtbar (vergl. die Darstellung bei KONEČNI, 1979, 95f).

kann an dieser Stelle Unterschiede und Übereinstimmungen der verschiedenen Ansätze nicht weiter herausarbeiten. TAJFELs Theorie der sozialen Identität soll vielmehr exemplarisch für solche Erklärungsmodelle diskutiert werden, die Mißerfolg im weitesten Sinne als Ursache für die Entstehung von ethnischen Vorurteilen ansehen.

Ausgangspunkt der Überlegungen TAJFELs war der experimentelle Nachweis (vergl. TAJFEL et al., 1971), daß Interessenskonflikte und von unmittelbarem Wettbewerb geprägte Kontakte ("conflict of interests", "instrumental competition", vergl. TURNER, 1975, 12, 31) keine notwendige Bedingung für die Abwertung einer Fremdgruppe sind. Die Gruppen wurden dazu durch minimale Bedingungen (vergl. TAJFEL et al., 1971, 153f) erstellt: Z.B. erfolgte die Aufteilung auf zwei Gruppen nur dadurch, daß die Pbn angeblich bei der Beurteilung von Bildern eine Bevorzugung für den einen oder anderen Künstler gezeigt hätten. (Bei der Bildbeurteilung war nicht erkennbar, von welchem Maler die Bilder stammten.) Die Vpn sprechen unter diesen Bedingungen in einem späteren Untersuchungsabschnitt Mitgliedern der eigenen Gruppe größere Geldmengen zu als Mitgliedern der zweiten, fremden Gruppe, ohne daß sie persönlichen Gewinn aus diesem Verhalten ziehen können. Eine solche Differenzierung der eigenen von der fremden Gruppe scheint wichtiger zu sein als die Maximierung des Gewinns für die eigene Gruppe oder für alle Beteiligten des Versuchs (ebd. Exp. II). Der Effekt der Bezugsgruppen-Fremdgruppen Differenzierung kann nicht damit begründet werden, daß die Mitglieder einer Gruppe zueinander größere Ähnlichkeit vermuten als zu Mitgliedern der fremden Gruppe (vergl. dazu BYRNE, 1969). Auch wenn die Vpn klar erkennen können, daß die Gruppeneinteilung nach Zufall erfolgte, begünstigen sie Mitglieder der eigenen Gruppe im Vergleich zu Mitgliedern der Fremdgruppe (BILLIG & TAJFEL, 1973; ALLEN & WILDER, 1975; BREWER & SILVER, 1978). Aus der theoretischen Perspektive TAJFELs und seiner Mitarbeiter können Interessenskonflikte zwischen Gruppen (instrumental competition) als Verstärkung der geschilderten Differenzierungstendenzen zwischen der eigenen und der fremden Gruppe angesehen werden (BREWER, 1979, 314).

TAJFEL erklärt die ohne erkennbaren Interessenskonflikt auftretende Neigung zur Trennung zwischen der eigenen Bezugsgruppe und einer Fremdgruppe mit der Bedeutung der Bezugsgruppe als Referenzkriterium für die Selbsteinschätzung. (Zur Bezugsgruppentheorie vergl. z.B. SHERIF & SHERIF, 1969, 417ff, zur social competition TURNER, 1975, 10.)

"Social categorizations are conceived here as cognitive tools that segment, classify, and order the social environment, and thus enable the individual to undertake many forms of social action. But they do not merely systematize the social world; they also provide a system of orientation for self-reference: they create and define the individual's place in society. Social groups, understood in these sense, provide their members with an identification of themselves in social terms" (TAJFEL & TURNER, 1979, 40).

Der Aspekt des Selbstbildes einer Person, den sie aus der Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe ableiten kann, ist ihre soziale Identität.

"For the purpose of this discussion, social identity will be understood as that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership. ...'Social identity' as defined here is thus best considered as a shorthand term used to describe (1) limited aspects of the concept of self which are (2) relevant to certain limited aspects of social behaviour" (TAJFEL, 1978, 63; vergl. auch CARTWRIGHT, 1950, 440).

Wie eine Reihe weiterer Autoren aus verschiedenen psychologischen Fachgebieten[1] nimmt auch TAJFEL an, daß Personen eine positive soziale Identität erreichen wollen. In diesem Bestre-

---

[1] Z.B. ROGERS (1973, 135ff), FESTINGER (1954), ROSENBERG (1967), ALLPORT (1974, 46f) oder EPSTEIN (1979). WYLIE (1979, 663ff) liefert eine ausführliche Zusammenfassung der empirischen Befunde und eine theoretische Begründung der Annahme, daß Menschen ihre Selbsteinschätzung in eine positive Richtung verfälschen.

ben, eine solche positive soziale Identität aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe abzuleiten, sieht er die Ursache für die oben beschriebenen Phänomene der Bezugsgruppen-Fremdgruppen Differenzierung. TAJFEL & TURNER (1979, 40f) fassen diese Gedanken zusammen:

"(1) Individuals strive to achieve or to maintain positive social identity.
(2) Positive social identity is based to a large extent on favorable comparisons that can be made between the in-group and some relevant out-groups: the in-group must be perceived as positively differentiated or distinct from the relevant out-groups. ...
The basic hypothesis, then, is that pressures to evaluate one's own group positively through in-group/out-group comparisons lead social groups to attempt to differentiate themselves from each other."

Ethnische Vorurteile können dann nach der TAJFELschen Theorie als das Ergebnis eines Strebens nach positiver sozialer Identität verstanden werden. Personen identifizieren sich mit ihrer eigenen nationalen Gruppe als Bezugsgruppe und versuchen, ihre soziale Identität durch eine Differenzierung zwischen "den Deutschen" und "den Ausländern, Italienern, Spaniern, Türken ..." anzuheben: Wenn "die Deutschen" günstiger als "die Ausländer" bewertet werden können, kann sich jeder, der sich zu den Deutschen zählt, auch hoch einschätzen[1].

---

[1] Ein Teil der in Abschnitt 2.3 genannten Merkmale eines Stereotyps ist durch die Theorie des Bedürfnisses nach positiver sozialer Identität psychologisch erklärbar: Die Merkmale evaluative loading und contrast between ingroup and outgroups beschreiben Konsequenzen eines Strebens nach positiver sozialer Identität; pervasiveness of traits, certainty of attributions und immutabiltity of attributions können abgeleitet werden. Das Verhalten der Mitglieder einer Gruppe der Fremdgruppe gegenüber wird im wesentlichen bestimmt von der beiderseitigen Gruppenzugehörigkeit (intergroup behavior im Gegensatz zu interpersonal behavior; vergl. TAJFEL & TURNER, 1979, 34; SHERIF, 1966, 12). Die Theorie kann damit erläutern, warum

Die Wahl einer nationalen Gruppe als Bezugsgruppe kann aus verschiedenen Gründen für die Anhebung der sozialen Identität besonders erfolgversprechend sein. Ich möchte einige Beispiele anführen: Wie in Abschnitt 3.1 ausführlich dargestellt wurde, besteht wahrscheinlich ein weitverbreitetes negatives Bild von Ausländern, dessen bedeutsamste Attribute nur aufzugreifen sind, um eine positive weitgehend akzeptierte Absetzung der eigenen nationalen Gruppe zu erreichen. Außerdem besteht der Vorteil, daß wegen mangelnder Kontakte zwischen Ausländern und Deutschen eine Hierarchisierung von ausländischer Fremdgruppe und deutscher Bezugsgruppe durch die ausländischen Bürger selbst kaum in Frage gestellt werden kann. Man darf weiterhin vermuten, daß abwertende Urteile über ausländische Bürger in der Bundesrepublik durch andere Vorurteile gestützt werden. Ausländer aus dem Mittelmeerraum gehören in der BRD in der Regel einer sehr niedrigen sozialen Schicht an (vergl. SCHRADER et al., 1976, 22ff). Vorurteile gegen diese ethnische Gruppen sind dann mit Ablehnungen verstärkt, die den Mitgliedern sehr niedriger sozialer Schichten entgegengebracht werden (vergl. TRIANDIS & TRIANDIS, 1965, 212ff; FELDMAN, 1972). Schließlich ist anzunehmen, daß mit der Identifikation mit einer nationalen Bezugsgruppe Personen und Attribute in die neue Bezugsgruppe aufgenommen werden, die vorher zur Fremdgruppe gehört und zu einer Abwertung des Freundeskreises, der Gruppe der Arbeitskollegen etc. beigetragen haben. Im Rückgriff auf eines der o.a. Argumente bedeutet das beispielsweise, daß die nationale Gruppe über eine höhere mittlere Schichtzugehörigkeit und die damit verknüpften Merkmale verfügt, als die vorhergehende unmittelbare Bezugsgruppe. Bezogen auf die Gruppe der Ausländer in der Bundesrepublik nimmt die perzipierte

---

Menschen mit derselben Bezugsgruppe ähnliche Bewertungen einer Fremdgruppe vornehmen, warum consensus of attributors besteht. Sie kann erklären, warum verschiedene Mitglieder in Termini ihrer Gruppenzugehörigkeit einheitlich beschrieben werden (extension of attributions; vergl. TAJFEL & TURNER, 1979, 36).

Schichtdifferenz damit noch weiter zu.

Nationale oder ethnische Bezugsgruppen sind vermutlich jedoch nicht immer zur Anhebung der sozialen Identität verfügbar. Äußere Zwänge dürften zumindest zeitweise zu Vergleichen zwischen Gruppen innerhalb einer Majorität drängen und damit die soziale Identität gefährden. Interethnische Vergleiche sind also wahrscheinlich nur dann möglich, wenn sie in den Rahmen der Umgebungsbedingungen passen und ethnische Kategorien salient sind oder salient gemacht werden können. Die Identifikation mit der eigenen nationalen Kategorie erlaubt damit keine universelle und zeitlich unbegrenzte Anhebung der sozialen Identität. (EPSTEIN, 1979, 32f, und GERGEN, 1979, diskutieren die Bereichsspezifität und zeitliche Kontinuität des Selbst; TRIANDIS, 1979, 323, fordert in einem Kommentar zur Theorie der sozialen Identität, daß die Bedingungen spezifiziert werden müssen, die die Salienz von einzelnen Bezugsgruppen und Vergleichsdimensionen bestimmen.)

Wenn ethnische Vorurteile als Ausdruck des Versuchs begriffen werden, die soziale Identität durch die Identifikation mit der eigenen nationalen Gruppe und die Schaffung von Wertunterschieden zwischen dieser Gruppe und der Gruppe der Fremden aufzuwerten, müßten Vorurteile dann besonders stark ausgeprägt sein, wenn eine Gefährdung der sozialen Identität oder bereits eine Abwertung der sozialen Identität besteht, die nicht durch die Identifikation mit anderen unmittelbaren Bezugsgruppen , etwa dem Freundeskreis, kompensiert werden kann (vergl. auch SCHÖNBACH et al. 1981, 173f). Diese Hypothese ist im TAJFELschen Modell der sozialen Identität zwar nicht explizit vorgesehen, läßt sich aber aus den Prämissen der Theorie ableiten.

TAJFEL (1978, 93ff; vergl. auch TAJFEL & TURNER, 1979, 43f) diskutiert verschiedene Möglichkeiten, die zur Anhebung der sozialen Identität zur Verfügung stehen: (1) Personen können versuchen, die eigene Bezugsgruppe zu verlassen und in eine überlegene Gruppe aufzusteigen (individual mobility), wenn

sie einen solchen Wechsel als möglich ansehen (belief of social mobility, vergl. TAJFEL, 1978, 52ff). Werden die Barrieren zwischen Gruppen als individuell unüberwindbar perzipiert (belief of social change, TAJFEL, 1978, 52ff) können sie versuchen, ihre Bezugsgruppe als Ganze mit einem höheren Status zu versehen. (2) Sie können die Bewertung der Bezugsgruppe subjektiv neu gestalten (social creativity) durch die Einführung neuer Vergleichsdimensionen, die Umbewertung von Gruppenattributen oder einen Wechsel der fremden Vergleichsgruppe. (3) Der Ausgang des Intergruppen-Vergleichs kann außerdem verbessert werden, wenn die Gruppen in direkten offenen Wettstreit untereinander treten, z.B. um statusrelevante Symbole (social competition). TAJFEL (1978, 93ff, und TAJFEL & TURNER, 1979, 43f) führen eine Reihe empirischer Evidenzen für diese Hypothesen an.

In der Diskussion kognitiver und verhaltensmäßiger Strategien zur Anhebung der sozialen Identität geht TAJFEL davon aus, daß Personen ihre soziale Identität aus ihrer Mitgliedschaft zu nur einer Gruppe ableiten. In der Regel besitzen Menschen aber eine Reihe verschiedener, z.T. einander überlappender potentieller Bezugskategorien oder -gruppen, in die sie sich einordnen können. Es liegt nahe anzunehmen, daß bei wiederholter erfolgloser Anwendung der o.a. Strategien zur Heraufsetzung der Bewertung einer Bezugsgruppe diese Gruppe ihre Bedeutung und Attraktivität (vergl. dazu THIBAUT & KELLEY, 1959, 21ff) als Orientierungspunkt für die Definition der eigenen Person verliert. Die soziale Identität wird unter solchen Bedingungen fortgesetzter Unterlegenheit aus der Zugehörigkeit zu einer vormals weniger relevanten sozialen Kategorie abgeleitet, wenn sich diese Möglichkeit für einen (kognitiven) Wechsel der Bezugsgruppe bietet. Die neue Bezugsgruppe erlaubt dann möglicherweise Intergruppen-Vergleiche mit ebenfalls neuen fremden Vergleichsgruppen auf neuen Dimensionen mit positivem Ausgang. Nicht nur ein Wechsel der fremden Vergleichsgruppe als Strategie sozialer Kreativität, auch ein Wechsel der Bedeutung von Kategorien als Bezugspunkt für die eigene Person scheint sinnvoll.

LANDER et al. (1960) haben die Zusammenhänge zwischen den Variablen Erfolg einer Bezugsgruppe, Selbsteinschätzung der Mitglieder und Bedeutung der Gruppe für die Mitglieder experimentell geprüft. Die anfängliche Bedeutung der Gruppe für die Mitglieder wurde manipuliert. Nach den Ergebnissen der Studie reagieren Personen auf den Mißerfolg ihrer Gruppe besonders dann mit einer verminderten Selbsteinschätzung, wenn die Gruppe vorher eine besondere Bedeutung für sie hatte. Gleichzeitig führt der induzierte Mißerfolg der Gruppe zur Abnahme ihrer Attraktivität und Bedeutung für die Mitglieder.

Insgesamt scheinen also stärker ausgeprägte ethnische Vorurteile nach der Erweiterung der TAJFELschen Theorie insbesondere bei solchen Personen zu erwarten zu sein, deren relevante unmittelbare Bezugsgruppe(n) (z.B. Freundeskreis, Bildungs- oder Berufsgruppen) aus dem Vergleich mit anderen Gruppen mit einer negativen Bewertung hervorgehen und so eine positive soziale Identität gefährden oder eine bereits in Frage gestellte Selbsteinschätzung nicht stützen können. Personen, für die diese Bedingungen zutreffen und denen individualistische Mobilitätsversuche verschlossen sind, dürften bevorzugt und häufig der eigenen nationalen Gruppe große Bedeutung als Orientierungspunkt für die eigene Identität zusprechen und Intergruppenvergleiche auf einer Dimension ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit austragen. Damit wird, zumindest für die Dauer, in der ein solcher Vergleich möglich ist, eine positive soziale Identität hergestellt (vergl. auch die Überlegungen von TAJFEL & TURNER, 1979, 44, zum "poor white racism"; ebenso SIMPSON & YINGER, 1965, 181f).

Die Bedeutung der eigenen nationalen Gruppe spezifiziert einen Teilaspekt des Ethnozentrismuskonzepts. Nach SUMNER (1906,12f, zitiert nach LEVINE & CAMPBELL, 1972, 8) ist Ethnozentrismus "... the technical name for this view of things in which one's own group is the center of everything, and all others are scaled and rated with reference to it." LEVINE & CAMPBELL (1972, 12) nennen "willingness to remain an ingroup member"

und "willingness to fight and die for ingroup" als Facetten des Ethnozentrismussyndroms. - SHERIF & SHERIF (1979, 10f) resümieren Befunde ihrer drei Feldexperimente aus den Jahren 1949, 1953 und 1954, die sich zur Stützung eines Zusammenhangs zwischen ethnischen Vorurteilen und Ethnozentrismus anführen lassen: "With the rise of prejudicial attitudes toward the other group, self-glorifying or self-justifying attitudes toward one's own group are strengthened" (ebd. 11). LEVINE & CAMPBELL (1972, 29ff) stellen ausführlich die Relation zwischen der Einstellung zur Bezugsgruppe und der Einstellung zur Fremdgruppe dar.

TRENT (1957), TABACHNIK (1963) und ROSENFIELD et al. (1981, Studie 1) konnten korrelativ nachweisen, daß die Höhe der Selbsteinschätzung eine Vorhersage gestattet, wie fremde ethnische Gruppen akzeptiert werden. Nach den Befunden von STEPHAN & ROSENFIELD (1978) tritt eine Verbesserung der Einstellung zu einer Minorität durch schulische Rassenintegration besonders dann ein, wenn mit der integrierenden Maßnahme auch die Selbsteinschätzung der Schüler der weißen Mehrheit steigt (vergl. auch ROSENFIELD et al, 1981, Studie 2).

EHRLICH (1979, 142) berichtet von verschiedenen theoretischen Überlegungen und empirischen Daten, die die Hypothese stützen, daß zwischen der Ausprägung ethnischer Vorurteile und einem abweisenden, gleichgültigen und widerspruchsvollen Erziehungsstil der Eltern ein Zusammenhang besteht (vergl. auch ALLPORT, 1971, 304ff). EHRLICH (1979, 145) weist darauf hin, daß dieser Zusammenhang durch ein negatives Selbstwertgefühl der Kinder erklärt werden könnte. Die Ergebnisse einer Untersuchung von COOPERSMITH (1967, 164ff) unterstützen diese Annahme: Mangel an elterlichem Interesse kovariiert mit geringer kindlicher Selbstachtung. Ähnliche Ergebnisse erzielte SEARS (1970). In einer Längsschnittstudie wies er eine positive Beziehung zwischen elterlichen Erziehungspraktiken, wie elterlicher Wärme, und dem sieben Jahre später gemessenen Selbstwertgefühl der Kinder nach. - Eltern und vermutlich auch andere Sozialisationsagenten dienen somit wahrscheinlich nicht nur als Modell für die Übernahme von ethnischen Vorurteilen, indem sie

ihre Kinder über Ausländer informieren. Mit entsprechenden Interaktionsformen können sie beim Kind eine negative Selbsteinschätzung erzeugen, die dazu führt, daß die eigene nationale Gruppe an Bedeutung gewinnt und von fremden ethnischen Gruppen abgesetzt wird.

Die referierten empirischen Arbeiten gingen von unterschiedlichen Selbsttheorien aus. GORDON & GERGEN (1968) und FILIPP (1979) geben einen Überblick über verschiedene Modelle des Selbst. "Die dargestellten theoretischen Grundpositionen verdeutlichen in ihrer Heterogenität, daß man von einer einheitlichen, integrativen Theorie zu Aufbau, Struktur und Funktion von Selbstkonzepten noch sehr weit entfernt ist" (FILIPP, 1979a, 9). Einigkeit scheint lediglich darüber zu bestehen, daß die Ausgestaltung des Selbstbildes in Interaktion mit der Umwelt erfolgt, wobei direkte soziale Vergleiche oder Vergleiche mit ihrerseits erfahrungsbedingten individuellen Bezugsnormen durchgeführt werden können (vergl. RHEINBERG, 1979). FILIPP (1979b, 131ff) qualifiziert verschiedene Informationsquellen, nach denen "interne Selbstmodelle" (ebd. 129) aufgebaut werden. Die inhaltliche Strukturierung des Selbstbildes vollzieht sich danach unter Verwendung solcher Informationen, die Bedeutung für individuelle Merkmalsattribuierungen besitzen. Den einzelnen "interessieren" nur die Hinweise, die für seine Eigenschaften und Fähigkeiten relevant sind. TAJFEL begreift im Gegensatz dazu die Genese der sozialen Identität als vermittelt über die Bewertung der gesamten Gruppe, der das Individuum sich zugehörig fühlt.

Die "klassische" psychologische Selbsttheorie, auf die das Konstrukt der sozialen Identität zu beziehen wäre, ist also nicht auszumachen. Modelle zum Selbstbild und die Theorie der sozialen Identität unterscheiden sich zumindest dadurch, daß sie annehmen, daß beide Konstruktionen unterschiedlich determiniert werden. Es ist daher schwierig zu klären, ob die o.a. theoretischen und empirischen Arbeiten zur Relation der Variablen Selbstwertgefühl, Ethnozentrismus und ethnische Vorurteile sowie Erziehungsstilen dieselben oder zumindest ähnliche

Aspekte des Selbst einer Person meinen wie der Begriff der sozialen Identität im Modell TAJFELs. So bleibt beispielsweise bisher offen, ob ein erziehungsbedingtes negatives Selbstbild, das eher auf einen angesonnenen Vergleich der vereinzelten Person des Kindes mit Ideal- oder Vorbildern beruht, durch einen Intergruppen-Vergleich mit positivem Ausgang und eine davon beeinflußte Anhebung der Wertkomponente der sozialen Identität kompensierbar ist. Ein empirischer Befund aus dem Mitarbeiterkreis TAJFELs läßt jedoch vermuten, daß soziale Identität und allgemeines Selbstbild oder Selbstwertgefühl zumindest empirisch ähnlich zu behandeln oder gleich zu operationalisieren sind.

OAKES & TURNER (1980) fanden im minimal-group Paradigma mit zwei typischen Meßinstrumenten zur Operationalisierung des "allgemeinen" Selbstwertgefühls eine Anhebung der Meßwerte, nachdem sie ihren Vpn die Möglichkeit gegeben hatten, zwischen der eigenen Bezugsgruppe und der Fremdgruppe zu differenzieren: Die Veränderungen zeigten sich in der evaluativen Dimension des semantischen Differentials (JULIAN et al., 1966) und in KUHN & MC PARTLANDs (1954) Twenty Sentences Test; lediglich mit ROSENBERGs (1965) Self Esteem Scale ließ sich kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe (keine Möglichkeit zur Bezugs-Fremdgruppen-differenzierung) nachweisen[1].

---

[1] TAJFEL und seine Mitarbeiter stehen mit ihrer motivationalen Begründung der Differenzierung zwischen Bezugs- und Fremdgruppe in Widerspruch zu DOISE & SINCLAIR (1973), die die unterschiedliche Bewertung von Bezugs- und Fremdgruppe allein durch perzeptuelle Akzentuierung von Intragruppen-Ähnlichkeiten und Intergruppen-Unterschieden erklären. Der Befund von OAKES & TURNER (1980) ist nach DOISE & SINCLAIR nicht zu erwarten. - Die genannte empirische Arbeit betont die Bedeutung eines Motivs zur Aufwertung der sozialen Identität beim Zustandekommen von Differenzierungen zwischen Bezugs-

Unterstützt durch die Ergebnisse von OAKES & TURNER möchte ich annehmen, daß auch Personen mit einem wie immer bedingten negativen Selbstwertgefühl eher als Personen mit einem positiven Selbstwertgefühl die Möglichkeit ergreifen werden, ihre soziale Identität durch einen Vergleich der eigenen mit fremden ethnischen Gruppen aufzuwerten. Ausgenommen davon sind vielleicht solche Menschen, die nur einen kurzfristigen Mißerfolg bezogen auf interne Leistungsstandards erlebt haben, der ohne Verzögerung durch die soziale Identität kompensiert wird, die aus einer allgemein hoch und überlegen bewerteten unmittelbaren Bezugsgruppe, wie dem Freundeskreis, ab eleitet werden kann. Wegen der vermutlich weitgehend identischen funktionalen Bedeutung der bezeichneten Konstruktionen verwende ich im folgenden die Begriffe soziale Identität, Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl synonym.

Unterschiede in Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern sollten, in varianzanalytischen Termini, als Haupteffekte auf die Ausprägung von Vorurteilen wirksam sein können, hohe oder niedrige kognitive Fähigkeiten beeinflussen die Stärke negativer Urteile über Ausländer nur in Interaktion mit den genannten Erfahrungsbedingungen. Die Theorie der sozialen Identität sollte Mechanismen beschreiben, die direkt, als Haupteffekt mit dem Kriterium ethnischer Vorurteile zusammenhängen. Aber auch hier sind Wechselwirkungen denkbar. Als Beipiel dafür, wie individuelle Bedürfnisse und ideologische Einlüsse einander ergänzen können, mag in vereinfachender Überzeichnung, die Entwicklung des Nationalsozialismus angesehen werden: Aus der Zugehörigkeit zu einer nationalen Gruppe, die einen Krieg verloren hatte und von Weltwirtschaftskrise und politischen Schwierigkeiten weiter geschüttelt wurde, ließ sich ver-

---

und Fremdgruppe und bei der Entstehung von Vorurteilen; sie widerlegt jedoch nicht die Möglichkeit, daß auch kognitive Prozesse erheblich zur Ausprägung von Vorurteilen beitragen können.

mutlich keine positive soziale Identität ableiten. Dazu bedurfte es erst der Glorifizierung einer neuen Vergleichsdimension der Rasse, die eine Kategorisierung der Menschheit in Arische Übermenschen und Jüdische Ausbeuter gestattete.

3.4 Zusammenfassung

Das Zustandekommen interindividueller Differenzen in der Ausprägung von Vorurteilen einer ethnischen Fremdgruppe gegenüber wird mit drei unterscheidbaren Faktoren erklärt:
(1) Unterschiede in den Bedingungen direkter oder vermittelter Erfahrungen mit der beurteilten Gruppe oder einzelnen ihrer Mitglieder.
(2) Unterschiede in der Ausprägung kognitiver Fähigkeiten und daraus abgeleitete Unterschiede in der Verarbeitung von Erfahrungen mit Ausländern.
(3) Unterschiede in der Selbsteinschätzung und davon abhängige Differenzen in der Bedeutung der eigenen Nationalgruppe als Bezugsgruppe.

Die Ursachen 1 und 3 können separat wirken oder interagieren. Unterschiede in der Ausprägung kognitiver Fähigkeiten (Ursache 2) sind nur als Moderatoren in Interaktion mit zusätzlichen Einflußgrößen, insbesondere Informationen über die Fremdgruppe, zur Erklärung von interindividuellen Differenzen in Vorurteilen heranzuziehen.

4 Schicht- und bildungstypische Vorurteile - die konkrete Fragestellung

Ausgangspunkt der Untersuchung von SCHÖNBACH et al. (1981, 55ff) war die Annahme, daß ein negativer Zusammenhang zwischen dem Grad formaler Bildung und der Ablehnung von Italienern und Türken besteht. Die Autoren konnten diese Hypothese empirisch bestätigen. Auch in anderen empirischen Arbeiten der Einstellungsforschung wurden vergleichbare Beziehungen recht konsistent belegt: HARDING et al. (1969, 28f) und BERGLER & SIX (1972, 1411f) fassen eine Reihe von Untersuchungen zusammen. In jüngerer Zeit berichten SCHÖNBACH (1970), DANNENBERG & WINTER (1975) und HEINEMANN & SCHÖNBACH (angeführt in SCHÖNBACH et al. 1981, 74ff) über negative Korrelationen zwischen dem formalen Bildungsniveau und der Ausprägung von Vorurteilen gegen Ausländer bei deutschen Befragten. Eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Umfrage des Infas-Instituts, die im Auftrage der Landesregierung durchgeführt wurde, bestätigt diese Beziehung ebenfalls (INFAS, 1979, z.B. 41): Mit steigender Schulbildung nimmt die Überzeugung der Befragten ab, daß Ausländer in der Bundesrepublik Arbeitsplätze gefährden. Gleichzeitig steigt die Bereitschaft, der Eheschließung des eigenen Kindes mit einem Türken zuzustimmen (Übersicht 7.05).

Ein weiteres Merkmal zur Klassifizierung der Bevölkerung eines Landes wie die Bundesrepublik ist die soziale Schichtzugehörigkeit. Formales Bildungsniveau und die soziale Schichtzugehörigkeit sind in der Regel hoch miteinander korreliert (vergl. z.B. DREHER et al., 1979, 26[1]). Eine Reihe empirischer Studien

[1] Aus der repräsentativen Stichprobe von 941 nordrhein-westfälischen Schülern der neunten Klassen aus dem Jahr 1978 gingen 9% der Unterschichtkinder zum Gymnasium, 39% der Mittel- und 59% der Oberschichtkinder.

berichten von einem negativen Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit von Befragten und der Ausprägung ihrer Vorurteile (vergl. die Zusammenfassungen bei SCHÄFER & SIX, 1978, 143ff; HARDING et al, 1969, 28f; SIMPSON & YINGER, 1965, 103ff). Dieser Zusammenhang scheint jedoch weniger eng zu sein, als die Beziehung der Variablen Schulbildung und Vorurteile. Das gilt besonders dann, wenn gleichzeitig der Einfluß der formalen Bildung beachtet wird. Unter diesen Bedingungen ist z.T. keine Kovariation der sozialen Schichtzugehörigkeit mit der Stärke ethnischer Vorurteile mehr nachweisbar (vergl. SCHÖNBACH, 1970; HEINEMANN & SCHÖNBACH, dargestellt in SCHÖNBACH et al. 1981, 74ff; GRABB, 1979). Auch SCHÖNBACH et al. (1981, 17ff) fanden keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Ausprägung ethnischer Vorurteile, wenn sie gleichzeitig die Schulbildung ihrer Befragten kontrollierten. Die varianzanalytische Ergebnisdarstellung ließ dann nur den Bildungsunterschied als signifikant erscheinen.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung der sozialen Schichtzugehörigkeit und der formalen Bildung für die Ausprägung von Vorurteilen. Die Hypothesen 2 und 3 bringen das zum Ausdruck[1]:

Hypothese 2
Je höher die soziale Schicht, der eine Person angehört, umso schwächer sind ihre Vorurteile Ausländern gegenüber.

Hypothese 3
Je höher der Grad formaler Bildung einer Person, umso schwächer sind ihre Vorurteile Ausländern gegenüber ausgeprägt.

[1] Im empirischen Teil dieser Arbeit wird ein Netz von Kausalangaben geprüft. Die Indizierung der Hypothesen, nicht die Reihenfolge ihrer Nennung, folgt der Ordnung im Gesamtmodell.

In diesem Zusammenhang soll u.a. genauer analysiert werden, ob die verursachenden Faktoren für die Ausprägung ethnischer Vorurteile eher im Bereich der sozialen Schichtzugehörigkeit oder im Umfeld der formalen Bildung zu suchen sind. Weiterhin sind mögliche Interdependenzen der in den Hypothesen 2 und 3 genannten Zusammenhänge Gegenstand der Prüfung: Die Schichtzugehörigkeit soll aus der sozialen Herkunft durch die Berufsposition des Vaters bestimmt werden, die im allgemeinen dem Eintritt in eine spezifische Bildungsstufe zeitlich vorgeordnet sein dürfte. Damit kann man die Vermutung begründen, daß die soziale Herkunft die formale Bildung kausal mitbeeinflußt. Diese Annahme wiederum kann ein genaueres Verständnis der Zusammenhänge von sozialer Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und Vorurteilen erlauben. Hypothese 1 bringt die Kausalannahme zum Ausdruck. Die Begriffe soziale Schicht und soziale Herkunft werden, wegen der gewählten Form der Operationalisierung, im folgenden bedeutungsgleich gebraucht.

Hypothese 1
Die Höhe der sozialen Schicht, aus der eine Person stammt, bestimmt positiv den Grad formaler Bildung, den sie erreicht.

Unter der in Hypothese 1 formulierten Voraussetzung könnte die Hypothese 2 durch die Hypothese 3 qualifiziert werden: Wenn etwa soziale Schichtzugehörigkeit, formale Bildung und die Ausprägung von Vorurteilen auf der Ebene einfacher Zusammenhangsmaße empirisch miteinander kovarieren, wenn aber bei statistischer Kontrolle der Prädiktoren Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau gegeneinander nur die Variable Bildungsniveau einen bedeutsamen Anteil der Urteilsvarianz vorhersagt, dann wäre die einfache Korrelation von sozialer Herkunft und Vorurteilsausprägung dadurch erklärbar, daß die soziale Schichtzugehörigkeit das Bildungsniveau bestimmt, das seinerseits die Stärke des Vorurteils beeinflußt. - Der Einfachheit halber werden hier und in den folgenden Abschnitten die Hypothesen getrennt für die Prädiktoren soziale Schicht und Schulbildung formuliert; dabei ist jedoch immer mitzudenken, daß Einflüsse der sozialen Herkunft möglicherweise

durch die Vermittlung des formalen Bildungsniveaus verstehbar werden.

Die soziale Schichtzugehörigkeit und das formale Bildungsniveau sind keine psychologischen Variablen, die als direkte Ursachen unterschiedlich stark ausgeprägter Vorurteile angesehen werden können. Kernpunkt des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist der Versuch, die Kovariation von Schichtzugehörigkeit und Schulbildung mit ethnischen Vorurteilen durch einen Teil der im vorangehenden Kapitel genannten möglichen Determinanten von Vorurteilen zu erklären. Die Hypothesen 2 und 3 beschreiben Voraussetzungen für diese Fragestellung.

4.1 Objektiv unterschiedliche Erfahrungsbedingungen mit Ausländern in unterschiedlichen Schichten und auf verschiedenen Stufen formaler Bildung

Die Frage nach objektiven Unterschieden in Erfahrungsbedingungen mit Ausländern in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit oder dem Bildungsniveau steht nicht im Mittelpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit. Trotzdem möchte ich einige Überlegungen zu diesem Bereich anführen, um zumindest auf theoretischer Ebene ein einigermaßen abgerundetes Bild möglicher Faktoren zu liefern, die zum Verständnis schicht- und bildungstypischer etnischer Vorurteile beitragen können.

Unterschichtangehörige und Personen mit geringer formaler Bildung können im Vergleich zu Angehörigen höherer Schichten bzw. Personen mit höherer formaler Bildung auf ungünstigere Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern treffen. Begegnungen mit Ausländern mögen eher negativen Charakter aufweisen, begründet etwa in Konkurrenz im Wohn-, Freizeit- oder Arbeitsbereich um dieselben, aber nicht aufteilbaren Ziele oder um Ziele, die einander ausschließen. SCHÖNBACH et al. (1981, 149ff) diskutieren einschlägige Arbeiten zu diesem Themenkreis. Die Erfahrung aus konfliktträchtigen

...egnungen mit Ausländern kann innerhalb einer Schicht oder ...ldungsgruppe weitergereicht werden; subkulturell spezifische negative Stereotypen über ethnische Fremdgruppen können als dem Interesse Dritter entsprechend oder als Niederschlag gesellschaftlicher Verhältnisse angesehen werden (SIMPSON & YINGER, 1965, 100ff; LEVIN, 1975, 72, 84f). In der unteren sozialen Schicht oder unter Bedingungen geringer formaler Bildung Heranwachsende sind dann mit einem für sie objektiven Bild von Ausländern konfrontiert, das ein stark ausgeprägtes Vorurteil als individuelles Urteil präjudiziert.

Auf bestimmte Schicht- oder Bildungsgruppen abzielende Massenmedien können beispielsweise solche unterschiedlichen Bedingungen schaffen. Nach einer Analyse DELGADOs (1972, 36) bevorzugt die Essener Ausgabe der Bild-Zeitung, die man vermutlich als typische Unterschichtzeitung ansehen kann, im Vergleich zu verschiedenen anderen nordrhein-westfälischen Zeitungen besonders eine sensationell-kriminalisierende Darstellung ausländischer Arbeitnehmer. Verständisfördernde sogenannte good-will Berichte kamen in dieser Zeitung im Analysezeitraum von 1966 bis 1969 überhaupt nicht vor.

Soll empirisch der Einfluß objektiv unterschiedlicher Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern für die Ausprägung von Vorurteilen ermittelt werden, setzt das die unabhängige Erfassung solcher Einflußgrößen voraus. Korrelieren z.B. die Angaben eines Befragten zu negativen Erfahrungen mit Ausländern ("Habe ...n häufig Ärger gehabt" oder "Meine Bekannten glauben auch ...") mit der Ausprägung seiner Vorurteile dieser Gruppe gegenüber, läßt sich das Verhältnis der hinter diesen Maßen angenommenen Größen kaum kausal interpretieren. Die angegebene Erfahrungsgrundlage kann falsch oder verzerrt sein und nur nachträglich zur Stützung an das bestehende Urteil herangetragen werden (vergl. auch DEAUX, 1976 und DUNCAN, 1976).

Eine ausführliche unabhängige Erfassung von unterschiedlichen Bedingungen für Erfahrungen mit Ausländern in Unter- und Mittelschicht bzw. bei Personen mit geringer oder höherer formaler

Bildung ist im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit nicht möglich. Nur einzelne Aspekte unterschiedlicher objektiver Erfahrungsbedingungen können in einer Nebenanalyse Berücksichtigung finden. Ich möchte daher auf die Formulierung von Hypothesen über die Vermittlung schicht- und bildungstypischer Vorurteilsausprägungen unter Einbeziehung von unterschiedlichen Bedingungen der Erfahrung verzichten.

Der empirische Teil der Arbeit befaßt sich vielmehr mit subjektiven Faktoren allgemeiner Erkenntnis, ihrer möglichen Bedingtheit durch Schicht- und Bildungseinflüsse und mit ihrer Auswirkung auf die Ausprägung von Vorurteilen: Geprüft wird, wieweit Differenzen in den kognitiven Fähigkeiten und im Selbstwertgefühl schicht- und bildungskovariierende Vorurteilsformen fremden ethnischen Gruppen gegenüber erklären können. Die grundsätzliche Bedeutung möglicherweise objektiv differierender Bedingungen für Erfahrungen mit Ausländern wird dabei nicht geleugnet.

4.2 Schicht- und Bildungsniveau und kognitive Fähigkeiten

In Abschnitt 3.2 wurde diskutiert, wie interindividuelle Differenzen in kognitiven Fähigkeiten zu unterschiedlich stark ausgeprägten Vorurteilen bei verschiedenen Personen beitragen können. Mit einem Anstieg kognitiver Fähigkeiten soll eine Reduktion ethnischer Vorurteile einhergehen. Im einzelnen wurde die Bedeutung von kognitiver Komplexität und Intelligenz für den Ausprägungsgrad ethnischer Vorurteile beachtet. In diesem Abschnitt möchte ich einige Argumente für die Annahme anführen, daß die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten von der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem Grad formaler Bildung mitbestimmt wird. Der Nachweis der Plausibilität einer solchen Vermutung würde die Hypothese stützen, daß schicht- und bildungstypische Vorurteilsneigungen u.a. durch unterschiedlich ausgeprägte kognitive Fähigkeiten zustandekommen.

4.2.1 Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und die kognitive Komplexität

SCHRODER et al. (1967, 46f) nehmen allgemein an, daß die Vorgabe einer nach Regeln fest strukturierten Umwelt und ein Übermaß an externer Kontrolle, aber auch fehlende Rückmeldung über die Richtigkeit von Urteilen in einer für ein Individuum zu komplexen Umwelt die Entwicklung hoher kognitiver Komplexität behindern. SEILER (1978b, 331) beschreibt die Unterschiedlichkeit der Einflüsse, die zu hoher oder niedriger kognitiver Strukturiertheit führen:

"(1) Die beiden Lernweisen unterscheiden sich erstens bezüglich ihrer Ausprägung auf einer Dimension, die man Eigensteuerung vs. Außensteuerung des Lernens nennen könnte.
(2) Sie unterscheiden sich weiter in der Komplexität des Angebots. Ein Angebot ist umso komplexer, je mehr Gesichtspunkte, Aspekte usw. es enthält. Diese Dimension braucht zweifelsohne nicht mit der ersten parallel zu verlaufen, d.h. hohe Eigensteuerung bzw. Außensteuerung mag relativ unabhängig vom Komplexitätsgrad sein.
(3) Ähnliches scheint auch für die folgende Dimension, Geordnetheit und Systematik des Angebots, zu gelten. Ein komplexes Lernangebot kann geordnet oder ungeordnet dargeboten werden. Dagegen mag die Geordnetheit des Angebots, d.h. die mehr oder weniger systematische Aufteilung und schrittweise Darbietung des Lehrstoffes relativ stark mit dem Integrationsgrad des Lehrstoffes korrelieren. Ebenso wird wahrscheinlich eine hohe Systematik des Angebots eine entsprechend hohe Variation in der Darbietung unterschiedlich integrierter Lernelemente ausschließen."

KAISER & SEILER (1973) fanden in einer Pilot-Untersuchung Unterstützung für die Hypothese optimaler Anpassung der Lernumwelt, indem sie für den Erziehungsprozeß relevante Einstellungen und Haltungen der Eltern mit der kognitiven Komplexität der Schüler verglichen.

Es gibt einige Hinweise dafür, daß die soziale Schichtzugehörigkeit und die Ausprägung kognitiver Komplexität positiv korreliert sind. Vermutlich sind die Ursachen dafür in schichtabhängigen Unterschieden in o.a. Lernbedingungen zu suchen. STREUFERT & STREUFERT (1978, 92) berichten die Ergebnisse einer unveröffentlichten Studie, wonach in einer Stichprobe

von Kindern aus der unteren Mittelschicht der größte Anteil multidimensionaler Personen zu finden war. Kinder aus der Unterschicht waren vergleichsweise seltener multidimensional. Die Autoren interpretieren diese Differenz mit unterschiedlichen Trainingseinflüssen: In der Mittelschicht herrscht ein mittleres Anregungsniveau für die Entwicklung von Multidimensionalität, die Kinder werden behütet, aber nicht übermäßig abgeschirmt. Im Gegensatz dazu sind Kinder der unteren Unterschicht in einem zu starken Maße auf sich selbst gestellt, sie sind mit Inkongruenzen konfrontiert, die sie nicht verarbeiten können. Kinder aus der oberen Unterschicht werden eher überbehütet und von optimal anregenden Inkongruenzen ferngehalten.

Neben den zu erwartenden positiven Zusammenhängen zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit einer Person und ihrer kognitiven Strukturierungsfähigkeit sind ähnliche Beziehungen zwischen dem Grad formaler Bildung und kognitiver Komplexität anzunehmen.

STREUFERT & STREUFERT (1978, 99f) vermuten generell einen negativen Einfluß schulischer Sozialisation auf die Entwicklung kognitiver Strukturiertheit.

"Sandra Koslin (personal communication) tells of an experiment comparing younger children with children who had already spent some years in school. ...It turned out that the children with less school experience employed more dimensions than those with more school experience. One might ask why.

School is a place where one learns. One learns to distinguish the right answers from the wrong ones, and one learns that some behavior is good and the opposite is bad. Everything is typically placed on the evaluative dimension. Other dimensions are either not supported or not even permitted. The frequent complaint that school is the killer of creativity in children has its basis, in part, in this phenomenon. ... In any case, it appears to us, that the excessive emphasis on rightness vs. wrongness in the learning environment is likely to reduce previously established multidimensionality."

MANDL & HUBER (1978) qualifizieren diese Behauptung zur Beziehung zwischen schulischer Anregung und der Förderung der

kognitiven Entwicklung. Auf der Grundlage verschiedener empirischer Studien stellen sie die Hypothese auf, daß schulische Einflüsse dann die Entwicklung von Komplexität behindern, wenn bevorzugt eine produktionsorientierte Leistungsforderung gestellt wird; diese "führt zur Fixierung auf eher konkreten kognitiven Niveaus" (ebd. 79).

Einige Argumente sprechen dafür, daß insbesondere die schulische Sozialisation auf einer niedrigen Stufe formaler Bildung einen wenig fördernden Einfluß auf spezifische Bereiche kognitiver Strukturierungsfähigkeit ausübt (vergl. auch SCHÖNBACH et al., 1981, 118). Hier scheinen beispielsweise Lehrinhalte und Curricula stärker auf produktionsorientierte Leistungsforderungen ausgerichtet zu sein als in Schulen, die ein höheres Niveau formaler Bildung vermitteln: Die Aufgliederung des deutschen Schulsystems sieht die Aufgabe von Hauptschulen eher in einer Vorbereitung auf praktische, bevorzugt manuelle Tätigkeiten. Der Beruf wurde im Jahre 1964 in einer Empfehlung des Deutschen Ausschusses als das "didaktische Zentrum" der Hauptschule bezeichnet (zitiert nach WILHELM, 1969, 147). Entsprechend ist in den "Richtlinien und Lehrplänen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen"(Schriftreihe des Kultusministers, 1973, Seite D/2) die Qualifikation für berufliche Tätigkeiten als eines der Ziele schulischer Ausbildung genannt. Gymnasien als Ausbildungsstätten zur Erreichung höherer formaler Bildung sollen im Gegensatz dazu die Befähigung zu einem Hochschulstudium beliebiger Wahl vermitteln, was eine breitgestreute, flexible und bevorzugt theoretische Ausbildung bedeuten müßte[1].

---

[1] Bis zum 1.2.1979 waren "Richtlinien für den Unterricht in Höheren Schulen in Nordrhein-Westfalen" gültig, nach denen das Gymnasium die besonder Aufgabe hatte, "eine Bildung zu vermitteln, die Grundlage eines Universitäts- und Hochschulstudiums sein kann. Der Schwerpunkt dieser Bildung liegt im Bereich der Wissenschaft. Das Gymnasium kann daher als Schule

Zu diesen Unterschieden in der Zielsetzung kommt, daß für die Ausbildung in beiden Schultypen unterschiedliche Zeitspannen zur Verfügung stehen; die Zahl der Freiräume ist im Gymnasium wahrscheinlich größer, von ohnehin vermutlich weniger stark betonten produktionsorientierten Leistungsforderungen abzuweichen.

Nach den genannten Überlegungen ist also zu vermuten, daß der Besuch der Hauptschule im Vergleich zum Besuch des Gymnasiums zu einer geringeren kognitiven Strukturierungsfähigkeit beitragen kann. - Dieser Unterschied muß sich nicht auf alle Bereiche kognitiver Komplexität erstrecken. Ihre wahrscheinlich stark praktisch orientierte Ausbildung führt möglicherweise dazu, daß Hauptschüler im nicht-sozial exekutiven Bereich kognitiver Strukturiertheit (s.o. Abschnitt 3.2.1, Seite 30). den Gymnasiasten überlegen sind. Die angeführten Argumente stützen jedoch die Hypothese, wonach differierende Anforderungen in verschiedenen Schultypen Unterschiede besonders im sozial-perzeptiven Bereich kognitiver Komplexität schaffen, die zum Verständnis bildungsspezifischer Vorurteilsneigungen helfen können. In Abschnitt 3.2 war **die Strukturierungsfähigkeit im sozial-perzeptiven Bereich als wichtig für die Ausbildung von Vorurteilen herausgestellt worden.**

---

der wissenschaftlichen Grundbildung bezeichnet werden. Diese Bildung schließt als solche das Religiöse, Ethische und Musische ein" (Schriftreihe des Kultusministers, 1963ff, Seite I). Die aktuell gültigen Richtlinien für die Höheren Schulen geben keine allgemeinen Lehrziele mehr an. Es scheint mir jedoch möglich, daß die in den erst kürzlich abgelösten Richtlinien formulierten Vorstellungen auch heute noch den gymnasialen Unterricht mitbestimmen.

4.2.2 Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und Intelligenz

Vertreter der theoretischen Position, wonach Intelligenz als eine geistige Fähigkeit aufzufassen ist, die in starkem Maße von Lerneinflüssen während der Individualentwicklung bestimmt wird, machen u.a. schicht- und bildungsabhängige Besonderheiten der Sozialisation für interindividuelle Differenzen verantwortlich.

Der Anregungsgehalt der Umgebung, Übung sowie Über- oder Unterforderung sind auch wichtige Bedingungen für die Ausbildung der Intelligenz:

"Die optimale Umweltanregung ändert sich mit dem Fortschreiten des sachstrukturellen Entwicklungsstandes. Die Anregungswirkung ist am größten, wenn eine dosierte mittlere Diskrepanz zwischen Umweltsituation und dem erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand, zwischen Angebot und bereits gespeichertem Vorrat besteht" (HECKHAUSEN, 1968, 200). "Entscheidenden Voraussagewert für den Anregungsgehalt der Umwelt haben dabei die folgenden Variablen des Elternhauses: frühes Drängen der Mutter auf Selbständigkeit und Tüchtigkeit; Ermunterung des Kindes, Fragen zu stellen und die Umgebung zu erforschen; Geordnetheit von Zeit und Raum im Elternhaus für Spielen, Essen und Arbeiten; gepflegtes Sprachmilieu und frühes Bestehen auf richtigem Sprechen; Hilfe bei den Schularbeiten, falls nötig; intellektuelle Atmosphäre im Elternhaus" (ebd. 201).

In der Unterschicht sind diese Voraussetzungen "intellektueller Tüchtigkeiten" (ebd. 193) in geringerem Maße realisiert als in der Mittelschicht. MOLLENHAUER (1968, 279ff; vergl. auch SPITZMÜLLER, 1969, 190ff) gibt einen Überblick über einschlägige Untersuchungen. Er diskutiert in diesem Zusammenhang (288ff) auch die mögliche Bedeutung materieller Bedingungen für den Sozialisationsprozeß und den Verlauf der intellektuellen Entwicklung. - OEVERMANN (1968) analysiert den Einfluß sprachlicher Variablen auf die kognitive Entwicklung. Unter Rückgriff auf schichtspezifische Differenzen im Sprachgebrauch und mit Bezug auf BERNSTEINs Theorie der linguistischen Codes (eine Zusammenstellung wichtiger Arbeiten ist

1972 in deutsch erschienen) vermutet auch er eine Hemmung der Entwicklung intellektueller Leistungen bei Kindern aus der Unterschicht.

Nach diesen Überlegungen müßte zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Höhe der Intelligenz empirisch eine positive Beziehung nachzuweisen sein. MANDL & ZIMMERMANN (1976, 50ff) bestätigen das in einer Zusammenfassung einschlägiger Untersuchungen.

Schließlich gibt es einige Hinweise darauf, daß auch die schulische Ausbildung zu einer Erhöhung interindividuell nachweisbarer Variablität gemessener Intelligenzleistungen beiträgt. Mit der Trennung zwischen Schultypen nach vier Grundschuljahren werden in der Sekundarstufe I vermutlich entsprechende unterschiedliche Bedingungen im Bereich schulischer Erziehung geschaffen. Die stärkere praktische Orientierung der Hauptschule im Vergleich zum Gymnasium wurde bereits genannt; neben dem Einfluß auf die kognitive Strukturiertheit im sozialen Bereich sollten auch Auswirkungen auf Intelligenzdimensionen als Folge dieser unterschiedlichen Lehrzielausrichtungen nachweisbar sein.

Ebenso vertritt ROLFF (1972, 172) eine Position, die unterschiedliche Intelligenzentwicklungen in verschiedenen Schultypen erwarten läßt. Die ungünstigeren Ausbildungschancen in der Hauptschule führt er auf deren Prestige im Vergleich zu weiterführenden Schulen zurück:

"Je stärker die Hauptschule schrumpft, um so mehr werden die Eltern, Schüler und Lehrer in die Rolle gedrängt, die Hauptschule als die 'ausgepowerte' Schule der Zukurzgekommenen, Leistungsschwachen und - wie schon oft gehört - Gastarbeiter anzusehen. Diese Entwicklung verringert wiederum die Motivation und die faktische Leistung der Hauptschüler. Hinzu kommt, daß die Eltern, die Freunde und die Lehrer von Hauptschülern von vorneherein nicht soviel erwarten, wie sie vielleicht leisten könnten; denn könnten sie viel leisten, so lautet das gängige Stereotyp, wären sie ja auf eine 'richtige' weiterführende Schule übergewechselt."

ROSENTHAL & JACOBSON (1968a, 1968b) haben die Wirkung von Lehrererwartungen auf Schülerleistungen untersucht. (Zur Kritik der "Pygmalion-Studie" vergl. z.B. ELASHOFF & SNOW, 1972, oder BROPHY & GOOD, 1974, 30ff.)

Das Stereotyp von Hauptschule und Gymnasium scheint der finanziellen Ausstattung der Schultypen zu entsprechen. HENECKA & WÖHLER (1978) beispielsweise analysierten die Ausgaben der öffentlichen Hand für das Schulwesen. Im Jahre 1973 wurden nach ihrer Darstellung für jeden Grund-, Haupt- oder Sonderschüler durchschnittlich 1704 DM aufgewendet, für jeden Gymnasiasten hingegen 2623 DM (ebd. 53). Nach diesen Zahlen sind auf materieller Basis bereits Ungleichheiten geschaffen, die vermutlich eine unterschiedliche Ausgestaltung des Unterrichts vorschreiben und damit auf die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten der Schüler einwirken können (vergl. auch MOLLENHAUER, 1968, 291 und KRAFT, 1975, 104ff).

Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen bestätigen die Überlegungen zum Zusammenhang von Schulbildung und Intelligenztestwerten. WEISS (1969, 295f) faßt die Befunde einiger Arbeiten aus dem deutschen Sprachraum zusammen: Durchgängig erreichen Gymnasiasten im Mittel einen höheren Intelligenztestwert als Haupt- oder Volksschüler.

Die Hypothesen 2.1 und 3.1 fassen die Annahmen zusammen, die im Abschnitt 3.2 und im vorliegenden Abschnitt zur Bedeutung kognitiver Fähigkeiten für die Erklärung schicht- und bildungstypischer Vorurteile angeführt wurden. Die folgende Abbildung soll die Zusammenhänge graphisch verdeutlichen; der Einfluß objektiver Erfahrungsbedingungen mit Ausländern ist in der Darstellung der Einfachheit halber vernachlässigt.

Hypothese 2.1

Schichttypische Ausprägungen von Vorurteilen werden durch unterschiedlich entwickelte kognitive Fähigkeiten erklärbar:

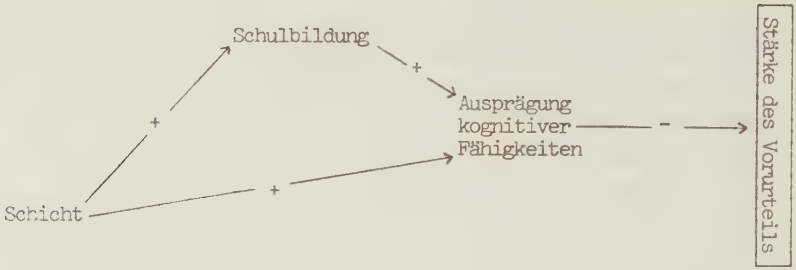
- Die soziale Schichtzugehörigkeit und damit zusammenhängende Faktoren beeinflussen die kognitiven Fähigkeiten. Je höher die soziale Schicht, der eine Person angehört, umso besser sind ihre kognitiven Fähigkeiten ausgebildet.
- Die kognitiven Fähigkeiten einer Person kodeterminieren die Ausprägung ihrer Vorurteile, so daß die Kovariation von kognitiven Fähigkeiten und Vorurteilen negativ ausfällt.

Hypothese 3.1

Die negative Korrelation zwischen dem Grad der formalen Bildung und der Stärke ethnischer Vorurteile ist durch unterschiedlich ausgeprägte kognitive Fähigkeiten vermittelt:

- Die Höhe der formalen Bildung und damit zusammenhängende Faktoren üben einen Einfluß aus auf die Ausprägung kognitiver Fähigkeiten, so daß beide Faktoren positiv zusammenhängen.
- Die Stärke ethnischer Vorurteile wird durch die Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten mitbestimmt; mit steigenden kognitiven Fähigkeiten fällt die Ausprägung der Vorurteile.

Abbildung 1: Zusammenfassung der Annahmen der Hypothesen 1, 2.1 und 3.1



Aufgrund der erwarteten positiven Zusammenhänge von sozialer Schichtzugehörigkeit und dem formalen Bildungsniveau (Hypothese 1) besteht die Möglichkeit, daß die in Hypothese 2.1 formulierten Beziehungen von sozialer Herkunft mit der Ausprägung kognitiver Fähigkeiten durch den Enfluß der Variablen Schulbildung erklärbar wird.

In der theoretischen Analyse zur Relation der schulischen Bildung mit dem Komplexitäts- und Intelligenzniveau könnte der Eindruck entstanden sein, als wäre die Ausprägung kognitiver Fähigkeiten für den Übergang von der Grundschule zur Hauptschule oder zum Gymnasium irrelevant. Sicherlich spielen kognitive Fähigkeiten der Schüler bei dieser Entscheidung eine Rolle. Bedeutsamer für die Vorhersage der Wahl eines bestimmten Schultyps in der Sekundarstufe I ist aber wahrscheinlich die soziale Herkunft (vergl. auch die Übersicht bei BAUR, 1969, 199 und die empirischen Daten von DREHER et al., 1979, 26). Nach den Befunden von DREHER et al. (1979, 30) scheint das Intelligenzniveau nur in den oberen sozialen Schichten, und zwar bei den vergleichsweise wenigen schwachen Schülern für

die Entscheidung für die Hauptschule anstelle des Gymnasiums, von nennenswerter Bedeutung zu sein.

Unabhängig davon, ob man der Annahme zustimmt, daß der Übergang zu einer weiterführenden Schule im wesentlichen von der sozialen Herkunft abhängt, ist m.E. die These plausibel, daß die nach einem längeren Schulbesuch nachweisbaren Werte kognitiver Fähigkeiten in erheblichem Maße ein Produkt schulischer Einflüsse sind und nicht etwa nur ein Abbild der intellektuellen Leistungen, die möglicherweise seinerzeit mitbestimmend waren für den Übergang zur Hauptschule oder zum Gymnasium. Der empirische Teil dieser Arbeit besteht in einer Befragung von Schülern aus der achten Schulklasse. Alle erfaßten Größen bilden den Zustand zu diesem Zeitpunkt ab. Die Wahl des Meßzeitpunktes berechtigt dann zu den Kausalannahmen, die zwischen den operationalisierten Größen soziale Schicht, Schulbildung und kognitive Fähigkeiten gemacht sind.

4.3 Schicht- und Bildungsniveau und die soziale Identität

In Abschnitt 3.3 wurde die Höhe der Selbsteinschätzung oder der sozialen Identität als Einflußfaktor auf die Stärke von Vorurteilen diskutiert. An dieser Stelle möchte ich auf mögliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem Bildungsniveau einerseits und der sozialen Identität andererseits eingehen mit dem Ziel, die Selbstbewertung als eine vermittelnde Variable für Zusammenhänge von Sozialschicht und Schulbildung mit der Ausprägung ethnischer Vorurteile auszuweisen.

Nach einer Reihe von Anhaltspunkten ist es wahrscheinlich, daß einige Aspekte der Selbsteinschätzung von der sozialen Schichtzugehörigkeit abhängen, so daß die beiden Variablen positiv miteinander korrelieren. SCHÄFERS (1976, 266ff) beispielsweise führt verschiedene Belege an, daß soziale Schichtzugehörigkeit mit Ungleichheiten im monatlichen Haushaltseinkommen, der Vermögensbildung und den Bildungschancen eng ver-

knüpft ist. Weiterhin dürfte die Arbeitssituation in der Unterschicht weniger befriedigend und durch ein höheres Maß an Abhängigkeit und Unterordnung gekennzeichnet sein als in der Mittelschicht. Schließlich können Mitglieder der Unterschicht vermutlich seltener als Personen aus höheren Schichten positive Ergebnisse aus Vergleichen ihrer relevanten unmittelbaren Bezugsgruppen, wie dem Freundes- und Bekanntenkreis, mit fremden Gruppen erzielen. Die Zugehörigkeit zur unteren sozialen Schicht versperrt wahrscheinlich weitgehend den Zugang zu Gruppen, die nach Intergruppen-Vergleichen auf Dimensionen der formalen Qualifikation, der prestigeträchtigen Leistung, des materiellen Besitzes usw. die Ableitung einer positiven sozialen Identität versprechen[1]. Eine solche eingeschränkte soziale Mobilität dürfte mit Grenzen im Bereich sozialen Wandels (TAJFEL, 1978, 52ff) verknüpft sein.

Die geschilderten Bedingungen müßten insgesamt dazu beitragen, daß in der Unterschicht die Selbsteinschätzung und die soziale Identität relativ negativ ausfallen. Das wiederum macht es wahrscheinlich, daß eine Stabilisierung der sozialen Identität über eine stärkere Identifikation mit der eigenen nationalen Gruppe und deren Abgrenzung von "den Fremden" gesucht wird. Die vergleichsweise günstigeren Bedingungen für Mitglieder höherer sozialer Schichten und ihre Verfügung über unmittelbare Bezugsgruppen, die einer Gefährdung der Selbsteinschätzung entgegenwirken können, machen hier eine nationale Kategorie zur Selbstdefinition weniger interessant.

Wie objektive soziale Ungleichheiten mit der sozialen Schichtzugehörigkeit in Verbindung gebracht werden können, so sind

---

[1] Unterschichtangehörige können sich auch mit solchen Gruppen identifizieren, deren Mitglieder sie nicht sind. Diese Strategie ist jedoch vermutlich aufgrund der Widerständigkeit der Realität und eines Bedürfnisses zu veridikalen Kognitionen (FESTINGER, 1954, 117) nicht beliebig einsetzbar.

Unterschiede infolge sozialer Schichtzugehörigkeit im Bewußtsein der Bevölkerung verankert. Nach KLEINING (1974, 159) geht die vertikale Gliederung der Gesellschaft einher mit einer Vorstellung vom sozialen Status. Dieser definiert den "Grad der Freiheit, sich so zu verhalten, wie man es selbst für richtig ansieht, alles das tun zu können, was man gerne möchte, frei zu sein von den Forderungen der Umwelt und den Notwendigkeiten, alle Energie für das bloße Überleben aufzuwenden, so daß man sich auch mit den bezeichnenderweise so genannten 'höheren Dingen' beschäftigen kann." Für MEAD (1934) und COOLEY (1902) kann die Übernahme solcher öffentlichen Meinungen durch die Bezeichneten selber zu deren Selbsteinschätzung beitragen. Nach der Darstellung von WYLIE (1979, 61f) orientieren sich Personen an den Stereotypen über die soziale Schicht, der sie angehören; sie internalisieren eine Behandlung durch andere, die durch ihre Schichtzugehörigkeit mitbestimmt ist.

In einer ausführlichen Übersicht referiert WYLIE (1979, 83ff) amerikanische Arbeiten zum empirischen Verhältnis von sozialer Schichtzugehörigkeit und Selbsteinschätzung. Nach ihrer Meinung ist die Aussagekraft der Untersuchungen jedoch durch eine Reihe methodischer Mängel eingeschränkt. In neueren und methodisch besser ausgeführten Untersuchungen fanden HARE (1977), BACHMAN & O'MALLEY (1977) und MARUYAMA et al. (1981) einen positiven Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Selbsteinschätzung, der der hier erwarteten Beziehung entspricht. Nach den Untersuchungsergebnissen von ROSENBERG & PEARLIN (1978) scheint die Kovariation von sozialer Schichtzugehörigkeit und Selbstwertgefühl mit zunehmendem Alter der Befragten enger zu werden.

Die gleichen Ursachen und Mechanismen, die vermutlich einen Zusammenhang der sozialen Schichtzugehörigkeit mit der Selbsteinschätzung herstellen, lassen erwarten, daß auch das Niveau formaler Bildung die Höhe der Selbsteinschätzung und der sozialen Identität beeinflußt. "In unserer Gesellschaft ist die Schule, insbesondere die höhere Schule, die zentrale Instanz, die die Berechtigung für die verschiedenen Positionen in der

gesellschaftlichen Hierarchie zuteilt. Die Möglichkeit des Zugangs zur höheren Schule entscheidet also - von Ausnahmen abgesehen - über die Chance, eine gehobene Position in der Gesellschaft einzunehnmen" (BAUR, 1969, 196). Nicht erst mit der Übernahme von Rollen und Positionen im Erwachsenenalter dürften bildungsabhängige Prestigezuschreibungen stattfinden und sich in der Selbsteinschätzung niederschlagen. Wenn ROLFFs (1972) Darstellung der Hauptschule als "Wartesaal 2. Klasse" (ebd. 171) richtig ist und in der Bevölkerung ein Image vorherrscht, wonach lediglich die Schüler in der Hauptschule verbleiben, die die Anforderungen einer weiterführenden Schule nicht bewältigen können, müßte schon mit der Entscheidung zum Übergang von der Grundschule zur Hauptschule oder zum Gymnasium eine Abbildung dieses öffentlichen Stereotyps in der Selbsteinschätzung von Hauptschülern und Gymnasiasten sichtbar werden.

PURKEY (1970, 25f) berichtet von verschiedenen Studien zum Einfluß von schulischem Erfolg oder Mißerfolg auf das Selbstwertgefühl. Danach besteht eine positive Beziehung zwischen beiden Größen. ROSENBERG & PEARLIN (1978, 55ff) referieren eigene Daten und die Befunde einer unveröffentlichten Untersuchung von Russel MIDDLETON aus dem Jahr 1977, die zumindest bei erwachsenen Befragten auf einen positiven Zusammenhang von formaler Bildung und Selbstwertgefühl schließen lassen. BACHMAN & O'MALLEY (1977) konnten in einer Längsschnittstudie mit Heranwachsenden über einen Zeitraum von acht Jahren eine positive Korrelation zwischen der erreichten Schulbildung und der Höhe des Selbstwertgefühls nachweisen. (Nach pfadanalytischer Darstellung hat der von der erreichten Schulbildung abhängige Berufsstatus eine bedeutsame vermittelnde Funktion für diesen Zusammenhang.)

Schicht- und bildungstypische Ausprägungen ethnischer Vorurteile sollen von Unterschieden in der Selbsteinschätzung abhängen. Diese beeinflussen nach der Theorie die Bedeutung der eigenen nationalen Kategorie als Referenzkriterium für die soziale Identität. Einige Hinweise aus der Untersuchung

von JAERISCH (1975) deuten auf das Vorhandensein einer negativen Korrelation zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem formalen Bildungsniveau einerseits und der subjektiven Bedeutung der eigenen nationalen Zugehörigkeit andererseits. Die Autorin glaubt ebenfalls an eine starke Neigung in den unteren sozialen Schichten und den unteren Bildungsschichten, "sich mit einem vorgeblichen Kollektiv, häufig 'den Deutschen' zu identifizieren ..."(113). Sie erklärt den von ihr nachgewiesenen Schicht- und Bildungsunterschied in der Bereitschaft, die eigene nationale Gruppe als wichtig anzusehen, u.a. mit "der Ohnmacht des Einzelnen" (128).

Die Hypothesen 2.2 und 3.2 fassen zusammen, wie die Entstehung von unterschiedlich stark ausgeprägten Vorurteilen in verschiedenen sozialen Schichten und auf verschiedenen Stufen formaler Bildung durch die Vermittlung einer interindividuell differierenden Selbsteinschätzung erklärt werden kann:

Hypothese 2.2

Schichttypische Ausprägungen von Vorurteilen werden durch eine unterschiedlich positiv bewertete soziale Identität und eine unterschiedliche Bedeutung der eigenen nationalen Gruppe als Bezugsgruppe vermittelt:

-Die soziale Schichtzugehörigkeit einer Person bzw. damit kovariierende Faktoren beeinflussen Aspekte ihres Selbstwertgefühls, so daß die Höhe der sozialen Schicht mit der Höhe des Selbstwertgefühls positiv korreliert.

-Die Bewertung der eigenen sozialen Identität bestimmt die Bedeutung der nationalen Zugehörigkeit als Bezugspunkt zur Selbstdefinition. Die Relevanz der eigenen ethnischen Gruppe steigt mit zunehmend negativer Selbstbewertung.

- Die subjektive Bedeutung der eigenen nationalen oder ethnischen Gruppe determiniert die Ausprägung ethnischer Vorurteile, so daß beide Größen positiv kovariieren.

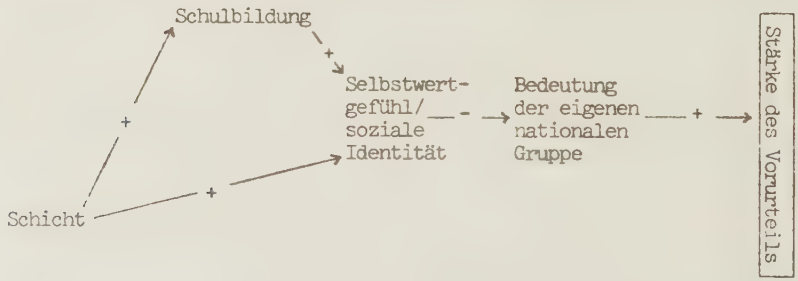
Hypothese 3.2

Bildungstypische Ausprägungen von Vorurteilen sind die Folge von Differenzen in der Bewertung der eigenen sozialen Identität und der Bedeutung der eigenen nationalen Gruppe als Bezugsgruppe:

- Der Grad der formalen Bildung und Faktoren, die damit zusammenhängen, beeinflussen Bereiche des Selbstwertgefühls, was sich in einer positiven Korrelation der Schulbildung mit dem Selbstwertgefühl niederschlägt.
- Die Bedeutung der eigenen nationalen Gruppe als Bezugsgruppe wird von der Bewertung der sozialen Identität bestimmt. Selbstwertgefühl und die Relevanz der ethnischen Zugehörigkeit kovariieren negativ.
- Die subjektive Betonung der eigenen nationalen oder ethnischen Gruppe übt einen Einfluß auf die Ausprägung ethnischer Vorurteile aus. Beide Faktoren korrelieren positiv.

Die Hypothesen 2.2 und 3.2 sind in Abbildung 2 graphisch zusammengefaßt:

Abbildung 2: Zusammenfassung der Annahmen der Hypothesen 1, 2.2 und 3.2



Nach der Hypothese 1 (vergl. Abschnitt 4), die einen Einfluß der sozialen Herkunft auf die Schulbildung annimmt, besteht auch hier wieder die Möglichkeit, daß Zusammenhänge zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem Selbstwertgefühl durch den Einfluß des Bildungsniveaus verständlich werden.

TAJFEL (dargestellt in TAJFEL, 1981, 187ff) hat eine Untersuchungsreihe durchgeführt, deren Ergebnisse nach den gleichen theoretischen Überlegungen erklärbar sind, wie sie in den Hypothesen 2.2 zur Explikation schicht- und bildungstypischer Vorurteile angeführt wurden. Schulkinder aus Städten verschiedener europäischer Länder zeigten durchgängig eine Bevorzugung solcher Personen, die sie als Mitglieder der eigenen ethnischen Gruppe ansahen, gegenüber Personen, die nicht zur eigenen ethnischen Gruppe gehörten. Lediglich eine Stichprobe von Schülern aus Glasgow äußerte keine Präferenz für Schotten im Vergleich zu Nicht-Schotten (190). TAJFEL (1981, 196) sieht in diesen Urteilen einen Niederschlag der niedrigen sozialen Position der Schotten im Vergleich zu der der Engländer. Das Urteil über Nicht-Schotten mag als Urteil über Engländer verstanden worden sein, die im Vergleich mit den Schotten allgemein als überlegen angesehen sind (197). In einer weiteren Untersuchung bekamen schottische Schüler die Möglichkeit, für einen Vergleich ihre ursprüngliche, nach TAJFEL unterlegene Bezugsgruppe zu verlassen: Briten wurden im Vergleich zu Nicht-Briten auch von schottischen Befragten günstiger beurteilt (199). - Leider liegen keine Urteile von englischen Schülern über Briten und Nicht-Briten vor, aus deren Vergleich mit den Angaben aus Glasgow eine Prüfung der theoretischen Annahmen der vorliegenden Untersuchung möglich wäre. Danach müßten die Schotten mit einer unterlegenen "unmittelbaren" Bezugsgruppe (Schotten) stärker zwischen Briten und Nicht-Briten unterscheiden als die Engländer, die bereits aus der Überlegenheit ihrer "direkten" Bezugsgruppe (Engländer) eine positive soziale Identität ableiten können.

4.4 Zusammenfassung der Hypothesen 1, 2 und 3

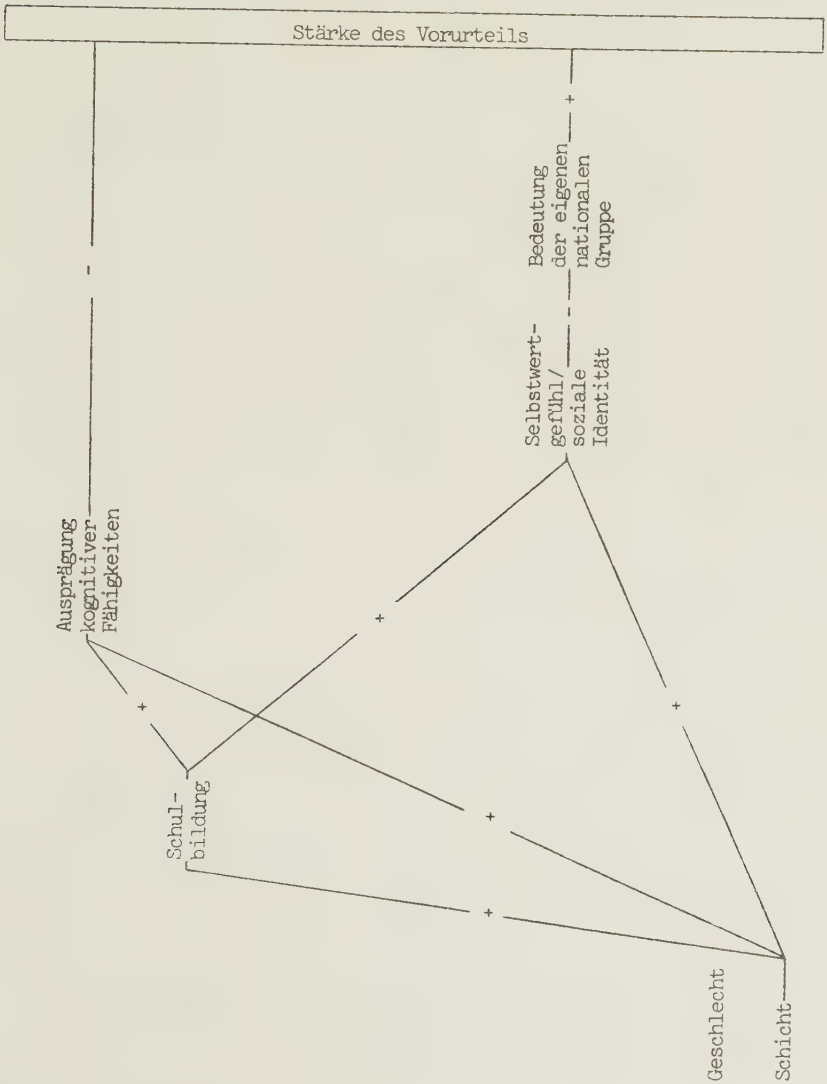
Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über das Gefüge der Hypothesen 1, 2 und 3. Die unterstellte Kausalrichtung verläuft von links nach rechts. Damit sind auch eine Reihe konditionaler Hypothesen verdeutlicht: Wenn empirisch ein Zusammenhang zwischen den Operationalisierungen zweier Konstruktionen auftreten sollte, für den explizit keine Relation formuliert ist, wird er im Sinne dieser vorgegebenen Kausalrichtung interpretiert. - Überlegungen zu alternativen Positionierungen und kausalen Interpretationen möchte ich weiter unten in Kapitel 7 diskutieren.

Verschiedene Untersuchungen berichten von Korrelationen zwischen dem Geschlecht einer Person und ihrer kognitiven Fähigkeit. Auch statistische Zusammenhänge des Geschlechts mit Vorurteilsindizes werden referiert. Die Befunde sind aber nicht so eindeutig, daß sie die Formulierung von Hypothesen über die Auswirkung des Geschlechts bzw. damit assoziierter Merkmale auf die Ausprägung von kognitiven Fähigkeiten und ethnischen Vorurteilen erlauben würden. Das Geschlecht der Befragten soll daher als Moderatorvariable kontrolliert werden.

4.5 Die Bedeutung von Vorurteilen für die Selbsteinschätzung

Die Theorie der sozialen Identität nimmt an, daß Phänomene der Bezugsgruppen-Fremdgruppen Differenzierung auf ein Bedürfnis zur Aufrechterhaltung der sozialen Identität zurückzuführen sind. Personen sind danach bemüht, aus einem günstigen Vergleich der Bezugs- mit einer Fremdgruppe eine positive soziale Identität abzuleiten (vergl. Abschnitt 3.3). Vorurteile sind nach der angeführten Analyse ebenfalls ein Ergebnis des Bemühens um Differenzierung zwischen Bezugs- und Fremdgruppe, um durch den Vergleich auf einer Nationalitätsdimension die eigene ethnische Bezugsgruppe und damit die soziale Identität aufzuwerten. Die Anhebung der Bedeutung einer ethnischen Vergleichsdimension und der Vollzug einer Differen-

Abbildung 3: Zusammenfassung der Annahmen der Hypothesen 1, 2 und 3
Die angenommene Kausalrichtung verläuft von links nach rechts.



zierung zwischen der eigenen nationalen Gruppe und einer fremden Gruppe müßten nach diesen Überlegungen zu einer Anhebung des Selbstwertgefühls beitragen.

Hypothese 4

Der Ausdruck von Vorurteilen einer ethnischen Gruppe gegenüber führt zur Anhebung des Selbstwertgefühls.

OAKES & TURNER (1980, siehe die Darstellung in Abschnitt 3.3) haben eine ähnliche Annahme bestätigt und publiziert[1]. Die Möglichkeit zur Differenzierung zwischen Bezugs- und Fremdgruppe hat im minimal-group Paradigma eine nachweisbare Anhebung des Selbstwertgefühls zur Folge.

Die Hypothese 4 formuliert zunächst keine Erklärung differenzieller Ausprägungen von Vorurteilen. Insofern scheint sie aus dem Rahmen der Darstellung herauszufallen. Ihre empirische Bestätigung kann aber zum Verständnis der Genese von Vorurteilen beitragen, indem sie die Annahme eines funktionalen Zusammenhangs von Vorurteilen und sozialer Identität untermauert.

[1] Die Hypothese 4 war zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung bereits formuliert und empirisch geprüft.

5 Die Untersuchungsmethode

Alle in den Hypothesen genannten theoretischen Größen wurden in der Untersuchung durch mindestens ein Meßinstrument und ein Maß operationalisiert. Mit wenigen Ausnahmen basieren die Untersuchungsdaten auf Angaben der Befragten zu schriftlich vorgelegten Fragen. Die operationalisierte Form der Variablen ist im folgenden durch Großschreibung gekennzeichnet.

Für die Erstellung der Vorurteilsindizes wurden die Schüler nach ihrer Meinung über Türken gefragt. Die Türken stellen heute die stärkste Ausländergruppe in der Bundesrepublik, sie sind zudem durch Attribute ihrer bevorzugt islamischen Religionszugehörigkeit häufig als Ausländer erkennbar. Die Gruppe der Türken war in der Untersuchung von SCHÖNBACH et al. (1981) am stärksten abgelehnt worden. Die Italiener, deren Beurteilung ebenfalls erfragt worden war, hatten im Vergleich zu den Türken nur wenig Ablehnung erfahren. Italiener dürften inzwischen im Rahmen zunehmender Annäherung in der Europäischen Gemeinschaft noch weiter integriert sein. Ich habe daher, auch um die Belastung der Befragten in Grenzen zu halten, auf die Erfassung eines Urteils über Italiener oder andere Ausländergruppen verzichtet. Die Schüler sollten aber neben den Türken noch die Deutschen einschätzen, um einen Basiswert für die Ablehnung der Fremdgruppe ermitteln zu können.

Ich möchte hier zunächst die Stichprobe beschreiben und auf die Art der Datenerhebung eingehen. Danach sollen die Meßinstrumente im einzelnen vorgestellt werden. Diese Reihenfolge der Präsentation hat den Vorteil, daß mit der Beschreibung der Meßinstrumente bereits wichtige empirische Kennwerte zu ihrer Einschätzung geliefert werden können, die sich aus den Daten der Befragung ergeben. Ein kurzer Überblick über die Form der statistischen Analysen zu den Hauptfragen der Untersuchung schließt dieses Kapitel.

5.1 Stichprobe, Versuchsdurchführung und Versuchsplan

Die Datenerhebung fand im Zeitraum vom 18. November bis zum 3. Dezember 1980 statt. Zur Mitarbeit wurden Schüler aus achten Klassen von drei Gymnasien und vier Hauptschulen gebeten. Die Schulleitung einer weiteren Schule hatte die Mitarbeit versagt.

Zwei der Gymnasien und alle Hauptschulen befanden sich in einer Gemeinde des Ruhrgebiets mit ca. 60 000 Einwohnern. Der Anteil von Einwohnern mit ausländischer Staatsangehörigkeit lag zum Untersuchungszeitpunkt bei 6% (NRW: 8.1%; BRD: 7.2%), davon waren ca. 1800 Türken (3% der Einwohner der Stadt; NRW: 3.0%; BRD: 2.4%. Angaben vom Presseamt der Stadt und aus dem Statistischen Jahrbuch für die BRD, 1981). Die o.a. Schulen repräsentierten den Gesamtbestand der Schulen dieses Typs im Kernbereich der Stadt (Einzugsbereich ca. 54 000 Einwohner); hier wurden alle Schüler der achten Klassen der Schulen zur Beteiligung aufgefordert. Um eine vergleichbare Zahl von Hauptschülern und Gymnasiasten zu erhalten, wurden zusätzlich zwei Klassen eines Gymnasiums aus einem der o.a. Stadt nahegelegenen Vorort einer Großstadt in die Stichprobe aufgenommen. Dieser Stadtteil (Einwohnerzahl 84 000, Ausländeranteil 4.8%, davon ca. 2000 Türken, das sind 2.4% der Einwohner; Angaben vom Amt für Statistik und Stadtforschung der Stadt) wurde erst im Jahr 1975 eingemeindet; er hat seitdem weitgehend seine Eigenständigkeit bewahrt.

Insgesamt nahmen 612 Schüler aus 24 Klassen an der Untersuchung teil. Nur weitere 38 Schüler oder deren Eltern hatten die Mitarbeit verweigert. 29 Schüler mit ausländischer oder nicht identifizierbarer Staatsangehörigkeit wurden von der Hauptuntersuchung ausgeschlossen, so daß die endgültige Stich-

probe aus 583 Befragten besteht (333 Hauptschüler, 249 Gymnasiasten, die Schulzugehörigkeit eines Schülers konnte nicht identifiziert werden). Neun Schüler erschienen zu spät zum Unterricht oder mußten die Schule früher verlassen, weitere Schüler haben einzelne Fragen, insbesondere nach dem eigenen Alter und dem Beruf des Vaters, ausgelassen. Das Durchschnittsalter lag zum Untersuchungszeitpunkt bei 14 1/2 Jahren.

Die Hypothesen 1, 2 und 3 wurden mit der Methode der Befragung, also korrelativ, geprüft. Die einzelnen Maße waren zu diesem Zweck zu drei Fragebogen zusammengefaßt. Diese Aufteilung in drei Fragebogen ermöglichte die Vorausplanung von Erholungspausen. Der Anhang A1 enthält ein Exemplar der Fragebogen. - Zur Bearbeitung hatten die Schüler zwei Schulstunden zur Verfügung. Die Fragebogen wurden in dieser Zeit von allen Schülern gleichzeitig unter Anleitung und Aufsicht von geschultem Fachpersonal (Studenten der Psychologie und Diplompsychologen) in den Klassen ausgefüllt. Im Anhang A2 ist die Versuchsleiterinstruktion zu finden. - Einzelne Seiten der Fragebogen bestanden aus farbigem Papier, um den Schülern die Orientierung zu erleichtern und die Kontrolle der Vls über den aktuellen Bearbeitungsstand zu verbessern.

Innerhalb dieser Befragung war mit denselben Untersuchungsteilnehmern durch eine Manipulation eine experimentelle Prüfung der Hypothese 4 möglich, indem die Abfolge von Selbstwertmaßen und Vorurteilsmaßen verändert wurde (experimenteller Faktor MANIPULATION): ein Drittel der Befragten (MANIPULATION = sw-de-tü) bekam einen Fragebogen, in dem erst das Selbstwertgefühl, dann die Urteile über Deutsche und schließlich die Urteile zu Türken erfragt wurden. In den Fragebogen des zweiten Drittels der Schüler (MANIPULATION = de-sw-tü) wurde zunächst nach Deutschen, dann nach dem Selbstwertgefühl und am Ende nach den Türken gefragt. Das letzte Drittel der Schüler (MANIPULATION = de-tü-sw) urteilte erst über Deutsche und Türken und dann über die eigene Person. Die Fragebogen wurden in den Klassen nach Zufall verteilt, so daß der Vl blind bezüglich der Gruppenzugehörigkeit einzelner

Schüler war. Die Manipulation machte daneben gegenseitiges Abschreiben der Schüler bei den Selbstwert- und Vorurteilsfragen unmöglich.

Die Hypothese 4 lautet für diese Form der Operationalisierung:

> Befragte, die vor dem Urteil über ihr Selbstwertgefühl die eigene Nationalgruppe und die Gruppe der Türken beurteilt haben, äußern ein stärker positives Selbstbild als Befragte, die vor der Beurteilung ihres Selbstwertgefühls nicht ein Urteil über die eigene Nationalgruppe und die Gruppe der Türken abgegeben haben.

Anhand des Vergleichs der Bedingung, in der das Selbstwertgefühl nach dem Urteil über Deutsche und vor dem Urteil über Türken eingeschätzt ist (de-sw-tü), mit den beiden übrigen Bedingungen kann über die Hypothese 4 hinaus geprüft werden, ob allein ein Urteil über eine aufwertbare Bezugsgruppe, die Deutschen, hinreicht, die soziale Identität zu verbessern, oder ob dazu die Abwertung einer Fremdgruppe, der Türken, im Vergleich zur eigenen Bezugsgruppe notwendig ist.

Die Schüler wurden vor Beginn der Untersuchung nicht über ihren Zweck in Kenntnis gesetzt. Um gegenseitige Information der Schüler untereinander zu vermeiden, wurden alle Schüler der verschiedenen achten Klassen einer Schule zum gleichen Zeitpunkt befragt. Ein Gymnasium und eine Hauptschule waren in einem Gebäude untergebracht, beide Schulen wurden deshalb gleichzeitig untersucht. Im übrigen wechselten Hauptschulen und Gymnasien in der Reihenfolge der Befragung. - Während der Dauer der Untersuchung wurde im Regionalteil der örtlichen Zeitungen kein außergewöhnliches Ereignis berichtet, das mit türkischen Bewohnern in Zusammenhang stand.

5.2 Meßinstrumente und Maße

Dieser Abschnitt soll die Meßinstrumente und die empirischen Meßgrößen beschreiben. Zunächst werden jeweils die einzelnen Meßinstrumente und ihre Entwicklung vorgestellt (vergl. dazu auch das Fragebogenexemplar in Anhang A1). Im Anschluß daran folgen wichtige empirische Kennwerte der Maße, die sich aus den Ergebnissen der Hauptuntersuchung ergeben und die eine Einschätzung der Qualität der Meßinstrumente erlauben sollen.

Einige der Werte der Testgüte sind rechnerisch Korrelationskoeffizienten. Zunächst wurden daher alle möglichen Zusammenhänge von operationalisierten Variablen mit mehr als zweifacher Abstufung durch die Inspektion von Kreuztabellierungen der Einzelwerte auf Kurvenlinearität geprüft. Bedeutsame kurvenlineare Beziehungen waren nicht zu erkennen, was eine lineare Analyse der Beziehungen zwischen den Größen des Modells sinnvoll macht.

5.2.1 Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und der Grad formaler Bildung

GESCHLECHT

Die Angaben der Befragten wurden wie folgt vercodet:

GESCHLECHT = 1 : Jungen
GESCHLECHT = 2 : Mädchen

SCHICHT

Die Befragten wurden gebeten, den Beruf des Vaters aufzuschreiben. Damit wird soziale Schichtzugehörigkeit als soziale Herkunft operationalisiert. Diese Form der Schichtoperationalisierung erleichtert eine kausale Interpretation empirischer Zusammenhänge von sozialer Herkunft und erreichter Schulbildung (vergl. Abschnitt 4).

Nach den Angaben der Schüler erfolgte eine Zuordnung zu einer der fünf Berufsgruppen:
- Hilfsarbeiter und Anlernberufe
- Lehrberufe mit vorwiegend manueller Tätigkeit (inkl. Krankenpfleger, Busfahrer, Gastwirt)
- Angestellte, Beamte, Meister, Techniker
- Fachhochschulabsolventen (inkl. Volkswirt, Prokurist, Abteilungsleiter)
- Akademische Berufe (inkl. Bankdirektor, Verleger)

Diese Berufsgruppeneinteilung orientiert sich lose an KLEINING & MOORE (1968). Die Rangreihe wurde schließlich dichotomisiert in "blue collar"- vs. "white collar"-Berufe:

SCHICHT = 1 : Soziale Herkunft aus der Unterschicht; Vater übt Anlernberuf oder Lehrberuf mit manueller Tätigkeit aus

SCHICHT = 2 : Soziale Herkunft aus der Mittelschicht; Vater ist Angestellter etc. oder übt Beruf aus, der Fachhochschul- oder Hochschulreife voraussetzt

Der empirisch wiederholt nachgewiesene größere Vorhersagewert des formalen Bildungsniveaus für die Ausprägung ethnischer Vorurteile im Vergleich zur sozialen Schichtzugehörigkeit (vergl. Abschnitt 4) wird häufig mit Mängeln in der operationalen Umsetzung der Variablen soziale Schicht (vergl. dazu HANDL et al. 1977, 10f) begründet. Beispielsweise bezieht sich diese Kritik darauf, daß nur singuläre Faktoren zur empirischen Ausgangsgröße der sozialen Schichtzugehörigkeit gemacht sind. In der vorliegenden Studie war die Erhebung weiterer Schichtindikatoren (z.B. das Einkommen des Vaters, die Wohnsituation der Familie usw.) durch äußere Bedingungen unmöglich gemacht. Solche Fragen dürften zum einen für Schüler nur schwer zu beantworten sein, außerdem müssen sie für eine Untersuchung in Schulen durch den Kultusminister genehmigt werden. Ich hoffe jedoch, mit dem Indikator des Berufs des Vaters eine Variable erfaßt zu haben, die weitere sozialpsychologisch relevante Größen, wie die Wohn- und Familiensituation, zumindest teilweise abdeckt. Ebenso sollte die Klassifizierung in blue collar- und white collar-Be-

rufe eine psychologische Bedeutung haben. Mit dem Verzicht auf eine feinere Abstufung sind mögliche Ungenauigkeiten des Meßinstruments berücksichtigt.

In der Auswertung nahmen zwei trainierte Beurteiler die Zuordnung der Angaben der Schüler zu den fünf Berufsgruppen vor. Kritische Fälle wurden von ihnen ausdiskutiert. Insgesamt waren 38 Angaben nicht klassifizierbar, sie wurden ebenso wie fehlende Angaben der Befragten behandelt.

SCHULTYP
An der Befragung nahmen Hauptschüler und Gymnasiasten teil; der Grad an formaler Bildung wurde durch die Werte 1 oder 2 festgehalten:

SCHULTYP = 1 : Hauptschule
SCHULTYP = 2 : Gymnasium

5.2.2 Maße der kognitiven Fähigkeiten

Da kaum vorhersagbar ist, welcher spezifische Aspekt kognitiver Fähigkeiten bildungstypische Vorurteilsausprägungen vermitteln könnte und wie unterschiedliche Maße und Faktoren kognitiver Fähigkeiten zusammenhängen (vergl. SEILER, 1973, 45f; KÖNIG & SCHRELL, 1973, insbes. 108ff; GEYER & GREIF, 1973; STREUFERT & STREUFERT, 1978, 63ff), sollte ein möglichst weiter Bereich kognitiver Fähigkeiten erfaßt werden. Im einzelnen sollte jeder Schüler zwei Meßinstrumente zur kognitiven Strukturiertheit und je ein Meßinstrument zur verbalen und zur sprachfreien Intelligenz beantworten.

5.2.2.1 Kognitive Komplexität

STREUFERT & STREUFERT (1978, 33ff) und SCHRODER et al. (1967, 24ff, 165ff) diskutieren verschiedene Meßinstrumente für die kognitive Strukturierungsfähigkeit. Die meisten dieser Verfahren basieren auf voneinander unterschiedlichen Theorien kognitiver Strukturiertheit, so daß auch die empirisch gefundenen Inter-

korrelationen der Meßwerte niedrig sind (vergl. STREUFERT & STREUFERT, 1978, 47ff). Erstaunlicherweise besteht dennoch eine relativ große Übereinstimmung in den Verhaltensweisen, die aus den Kenntnissen der Ergebnisse verschiedener Tests vorhersagbar sind (vergl. die Übersicht bei STREUFERT & STREUFERT, 1978, 51ff und 68f). STREUFERT & STREUFERT (vergl. auch die kritische Diskussion von KROHNE & LAUCHT, 1978, 209ff) nehmen an, daß die verschiedenen Testverfahren einen gemeinsamen Grundfaktor abbilden. Denkbar wäre auch eine identische funktionale Bedeutung verschiedener Aspekte kognitiver Komplexität. In der vorliegenden Studie wurde die kognitive Strukturierungsfähigkeit mit zwei Meßinstrumenten erfaßt, die verschiedene Aspekte dieses Konstrukts abgreifen sollen. Möglicherweise wird damit erklärbar, welcher Bereich kognitiver Strukturierungsfähigkeit für die Ausprägung ethnischer Vorurteile von besonderer Bedeutung ist.

DIFFERENZIERTHEIT und INTEGRIERTHEIT

Die Differenzierungsfähigkeit und Integrierungsfähigkeit eines Befragten wurde mit einer abgewandelten deutschen Version des Impression-Formation Test (IFT, STREUFERT & DRIVER,1967) bestimmt. Dieser Test stellt die Befragten vor die Aufgabe, neue Informationen auf dem Hintergrund vorhandener Fähigkeiten zu verarbeiten; er bestimmt explizit perceptual social complexity (STREUFERT & DRIVER, 1967, 102ff). Den Schülern wurde zunächst eine fiktive Person als "musikalisch" vorgestellt mit der Bitte, eine solche Person mit eigenen Worten auf dem Rest der Seite zu beschreiben. Um Unsicherheiten über die gestellte Aufgabe zu reduzieren, trug der Vl hierzu eine beispielhafte Beschreibung vor. (Die gesamte Vl-Instruktion ist im Anhang A2 wiedergegeben.) Auf der nächsten Seite folgte eine zweite Person, die durch die Eigenschaften "einfallsreich", "sportlich", "vergeßlich" gekennzeichnet war. Nach der Beschreibung dieser Person sollten die Befragten schließlich ihren Eindruck von einer weiteren hypothetischen Person mit den widersprüchlichen Eigenschaften "lustig", "aufgeschlossen", "angeberisch", "mißtrauisch" darlegen. Für die ersten beiden Beschreibungen stan-

den je 4 Minuten 20 Sekunden zur Verfügung, für die letzten Beschreibungen 4 Minuten und 50 Sekunden. Zur Auswertung herangezogen wurde nur die Beschreibung der letzten Person, die ersten beiden Beschreibungen dienten der Übung.

STREUFERT & DRIVER (1967) sehen vor, die letzte, "kritische" Person mit sechs Adjektiven vorzustellen und zwei Personen mit je drei dieser Eigenschaften, die zueinander bei einer Person nicht widersprüchlich erscheinen, vorher beschreiben zu lassen; die Bearbeitungszeiten sollten 1 1/2 bis 3 Minuten für die ersten beiden und vier Minuten für die letzte Person betragen. Ein Pretest mit 14jährigen Schülern (Pretest A, N = 19) hatte jedoch deutlich gemacht, daß Befragte dieses Alters mit dieser Aufgabe (zumindest in Gruppenbefragungen) überfordert sind: Sechs Antworten hatte keiner der Schüler des Prestest gleichzeitig beachten können; die Zeitbeschränkungen schienen sehr kurz; die vorherige Vorgabe jeweils eines Teils der Eigenschaften der "kritischen" Person hatte Verwunderung erregt und nicht-auswertbare Antworten in der letzten Beschreibung provoziert ("wie die ersten beiden zusammen").

Die schriftlich vorliegenden Beschreibungen des Hauptversuchs zur dritten Person wurden von mir in Unkenntnis anderer Meßwerte des jeweils beurteilten Schülers nach dem Ausmaß auftretender Differenziertheit und Integriertheit ausgewertet. Die Instruktion zu dieser Beurteilung der Antworten ist im Anhang A3 abgedruckt. Sie ist an die Auswertungsvorschläge von STREUFERT & DRIVER (1967, 1030; dtsch. in gekürzter Form bei HUBER & MANDL, 1978, 220f) angelehnt.

Bei der Auswertung wurden Werte aus den folgenden Bereichen vergeben:

DIFFERENZIERTHEIT = 1 : minimale Differenziertheit/Differenzierungsfähigkeit
DIFFERENZIERTHEIT = 3 : maximale Differenziertheit/Differenzierungsfähigkeit

INTEGRIERTHEIT = 1 : minimale Integriertheit/Integrierungsfähigkeit
INTEGRIERTHEIT = 5 : maximale Integriertheit/Integrierungsfähigkeit

Eine Zufallsstichprobe der Antworten von 53 Befragten wurde zusätzlich von einem zweiten Beurteiler unabhängig von mir bearbeitet. Die Übereinstimmung zwischen beiden Beurteilern beträgt r = .72 für DIFFERENZIERTHEIT und r = .76 für INTEGRIERTHEIT (Pearson-Korrelationskoeffizienten). Diese Werte sind gut mit den Ergebnissen anderer Studien vergleichbar (vergl. SCHRODER et al., 1967, 199; auch HUBER & MANDL, 1978, 230). Empirisch zeigen sich in der Gesamtstichprobe die folgenden Testwerte und Antwortverteilungen.

Tabelle 1: Mittelwerte, Varianzen und Verteilungswerte von DIFFERENZIERTHEIT und INTEGRIERTHEIT

	$\bar{x}$	s^2	Skewness[1]	Kurtosis[2]
DIFFERENZIERTHEIT	2.36	0.40	-.47	-.68
INTEGRIERTHEIT	2.04	1.26	.70	-.61

[1] +: Linksschiefe; -: Rechtsschiefe
[2] +: schmalgipflige, -: flache Kurve

Der empirische Mittelwert von INTEGRIERTHEIT liegt im mittleren Skalenbereich; Decken- oder Boden-Effekte sind also nicht zu erwarten. Der empirische Mittelwert von DIFFERENZIERTHEIT läßt hingegen eine Einschränkung der Varianz durch die Grenzen des Meßinstrumentes bzw. des Auswertungsvorganges befürch-

ten. Dieser Sachverhalt sollte bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden. - Die Verteilungskennwerte lassen ebenso wie eine Inspektion der Häufigkeitsverteilungen keine bedeutsamen Abweichungen von der Normalverteilung erkennen.

KREATIVITÄT

Den Schülern wurde ein Kreativitätstest vorgelegt, der aus dem Use for Things Test (GUILFORD, 1959, 473, auch bekannt als "Backsteinaufgabe"; vergl. KROHNE & LAUCHT, 1978, 202) entwickelt wurde: Auf den Kopf einer Seite ist ein Wort geschrieben, das einen konkreten und bekannten Gegenstand bezeichnet. Die Schüler sollten zehn Verwendungsmöglichkeiten für den Gegenstand auf die freien Zeilen der Seite schreiben und dabei "nicht nur daran denken, was man gewöhnlich" mit dem Gegenstand macht (Instruktion, vergl. Anhang A2). Vorgegeben wurden die Wörter Ziegelstein und Ball auf separaten Seiten. Die Reihenfolge dieser Reizwörter war permutiert, um gegenseitiges Abschreiben der Schüler zu vermeiden. Für jedes Reizwort standen 3 Min. 40 Sek. Antwortzeit zur Verfügung. In der Originalversion sieht der Use for Things Test eine größere Zahl von Reizwörtern und längere Bearbeitungszeiten vor; aus Zeitgründen ist der Test gekürzt. Die gewählten Zeitvorgaben hatten sich in Pretest A als sinnvoll erwiesen.

Ausgewertet wurde "die Zahl verschiedener unabhängiger Verwendungsmöglichkeiten" in den Antworten jedes Schülers für jeden Gegenstand. Die Anweisung für die Auswertung ist im Anhang (A3) abgedruckt. Die Auswertung der Antworten der Teilnehmer von Pretest A hatte zwischen zwei untrainierten Beobachtern eine mittlere Übereinstimmung von $r = .73$ ergeben. Auch die Auswertung der Antworten des Haupttests wurde durch zwei unabhängige Beurteiler vorgenommen. Ihre Übereinstimmung ist mit $r = .94$ beim Reizwort Ziegelstein und $r = .96$ beim Reizwort Ball (Pearson-Korrelationskoeffizienten) sehr hoch. Den Beurteilern waren weitere Angaben der jeweils eingeschätzten Schüler unbekannt. Die Werte, die die Beurteiler den einzelnen

Schülern zugewiesen hatten, wurden gemittelt. Die Pearson-Korrelation zwischen den Antworten zu beiden Reizwörtern beträgt r = .38. Der Kennwert eines Schülers wurde schließlich mit der durchschnittlichen Zahl der von ihm genannten unabhängigen Verwendungsmöglichkeiten auf beide Reizwörter festgelegt.

KREATIVITÄT = 1 : minimale Kreativität/Strukturiertheit

KREATIVITÄT =10 : maximale Kreativität/Strukturiertheit

Die durchschnittlichen Werte in der Variablen KREATIVITÄT unterscheiden sich nicht für die unterschiedlichen Abfolgen bei der Vorgabe der Reizwörter (t = 1.1 mit d.f. = 572); Auswirkungen der permutierten Reizwortvorgabe können daher in der weiteren Diskussion vernachlässigt werden. - Der empirisch bestimmte Mittelwert ($\bar{x}$ = 3.29; s^2 = 1.62) grenzt nicht so eng an die Endpunkte der Meßskala, daß eine Einschränkung der Aussagekraft der Meßwerte durch Decken- oder Boden-Effekte zu erwarten wäre. Die Häufigkeitsverteilung zeigt eine befriedigende Übereinstimmung mit der Normalverteilung (Skewness = .44; Kurtosis = .01).

Der Use for Things Test stammt ursprünglich aus dem Bereich der Kreativitätsforschung. STREUFERT & STREUFERT (1978, 125ff) diskutieren die Beziehung von kognitiver Komplexität und Kreativität:

"We conclude that creativity as a generally applicable concept (i.e., not some limited creativity in a specific limited area) would in part consist of the ability to deal with stimuli and previously stored information in a flexible integrative fashion at various levels of integration. In other words, we propose an overlap between what some scientists have called creativity and what other scientists have called complexity or multidimensionality. They are not the same. Neither can one state that all multidimensional persons are creative (it takes certain content characteristics as well) or that all creative persons are complex (for some specific kinds of creativity, structural multidimensional integration appears unnecessary). For that matter, there may be a relationship between multidimensionality and creativity that is akin to the relation-

ship between intelligence and creativity, although we believe that the former is considerably closer than the latter: Integrative multidimensionality provides one of the necessary ingredients for an overall creativity phenomenon" (128f).

TUCKMAN (1966) und KÖNIG & SCHRELL (1973) konnten den positiven Zusammenhang zwischen Maßen kognitiver Komplexität und Kreativitätsindizes empirisch bestätigen. Bei KROHNE & LAUCHT (1978, 202ff) betrug die Korrelation zwischen dem Sentence Completion Test als Meßinstrument kognitiver Komplexität (vergl. SCHRODER et al., 1967, 185ff) und dem Use for Things Test r = .41. Nach dem Bericht von KARLINS et al. (1967) korrelieren die Ergebnisse des Use for Things Test mit verschiedenen Indikatoren komplexer Informationsverarbeitung, wie der Anzahl der Fragen der Vpn zur Lösung einer Problemaufgabe.

STEIN (1953) und JACKSON & MESSICK (1965) haben dargestellt, daß in das Konzept Kreativität bewertende Aspekte eingehen, die nur schwer objektivierbar sind. Eine Handlung soll beispielsweise dann kreativ sein, wenn sie ungewöhnlich ist, ein Attribut, dessen Zuschreibung vom Kontext und vom Standpunkt der Person des Beurteilers abhängt. Die hier verwendete Auswertung der Antworten im Use for Things Test ist frei von diesen schwer zu berücksichtigenden Inhaltsaspekten[1].

Insgesamt scheint es mir nach diesen Überlegungen plausibel, auch Testwerte in der Variablen KREATIVITÄT als Indikatoren eines liberalisierten Konzepts kognitiver Komplexität zu interpretieren (vergl. dazu auch SCHRODER et al., 1967, 10f; SEILER, 1973, 46; GEYER & GREIF, 1973, insbes. 159f). KREATIVITÄT dürfte sich im Vergleich zu INTEGRIERTHEIT und DIFFE-

---

[1] PARNES (1961) berichtet eine hohe Korrelation zwischen der Menge produzierter Ideen und deren Güte. Danach kann man annehmen, daß ein Befragter, der eine große Zahl von Verwendungsmöglichkeiten nennt, die auf semantischer Ebene voneinander verschieden sind, auch viele ungewöhnliche Antworten produziert haben müßte.

RENZIERTHEIT jedoch weniger auf den sozialen Bereich kognitiver Komplexität beziehen.

5.2.2.2 Intelligenz: Verbale (VERB-I) und sprachfreie Intelligenz (NONV-I)

Mit der Vorgabe klassischer Intelligenztests sollte die Frage beantwortet werden, wieweit kognitive Komplexität und Intelligenz eigenständige Konstruktionen darstellen und je einen unabhängigen Beitrag zur Vorhersage der Ausprägung von Vorurteilen leisten können. Die Intelligenz wurde zu diesem Zweck als sprachgebundene und als sogenannte sprachfreie Intelligenz erfaßt. - Vom SASKA von RIEGEL (1967) und dem CFT von WEISS (1971, 1972) war anzunehmen, daß sie bei Schülern nicht so bekannt sind wie etwa der HAWIE oder HAWIK. Aus Zeitgründen wurden gekürzte und modifizierte Versionen dieser Tests ausgewählt.

Dem verbalen Intelligenztest SASKA wurde der erste Synonymtest entnommen. Dieser korreliert von allen Untertests bei Jugendlichen am höchsten mit dem HAWIE (r = .70, RIEGEL. 1967, 17). Die Aufgabe eines Pbn besteht darin, Synonyme zu vorgegebenen Reizwörtern aus fünf möglichen Alternativen ausfindig zu machen. Der Synonymtest wurde gekürzt um die Wörter, die sich nach Pretestergebnissen für 14jährige Schüler als zu schwierig erwiesen hatten (Pretest A). Durch Vertauschung der Position der Items unter Berücksichtigung ihrer Schwierigkeit entstand eine Pseudo-Parallelform, die gegenseitiges Abschreiben erschweren sollte.

Von den insgesamt vier Subtests des culture-faire Test CFT wurde nur der erste Subtest des ersten Testteils vorgelegt. Dieser korreliert neben Test 3 am stärksten von allen Untertests mit dem Gesamttestwert (r = .64 bei Berufsschülern; vergl. WEISS, 1971, 21). Der Subtest besteht aus Auswahlaufgaben zur Fortsetzung graphischer Bilderreihen. Es stehen zwei Pseudo-Parallelformen mit vertauschten Antworten zur Verfügung. - Die Ergebnisse aus Pretest A hatten die Verwendung der Version des CFT nahegelegt, die für Erwachsene vorgesehen ist (CFT 3,

WEISS, 1971). Beim CFT 2 hätten Ceiling Effekte auftreten können.

In beiden Tests steigt die Schwierigkeit der Items mit ihrer Position. - Da ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit verfügbaren Normen nicht intendiert war, konnten Instruktionen und Vorgabeformen der Tests in Grenzen verändert und an die Untersuchungssituation angepaßt werden: Die Schüler sollten die richtigen Antworten ins Testheft schreiben, die Instruktion war auf dem Deckblatt der Testbögen vorgegeben. Der sprachfreie Intelligenztest wurde zusätzlich vom V1 an der Tafel mit einem Beispiel erläutert (siehe die V1-Instruktion im Anhang A2). Die Beantwortungszeit für jeden Test betrug maximal neun Minuten. Pretest A hatte gezeigt, daß Schüler dabei kaum unter Zeitdruck geraten, die Tests erhielten so den Charakter von Power-Tests.[1]

Die Auswertung der beiden Tests besteht in der Auszählung richtiger Antworten. Die Ergebnisse der Pseudo-Parallelformen unterscheiden sich nicht voneinander (verbales Intelligenzmaß: $t = 1.1$, $d.f. = 571$; sprachfreier Intelligenztest: $t = 0.52$, $d.f. = 572$). Für die weitere Diskussion ist daher eine Berücksichtigung der Testform nicht notwendig. Die operationalisierten Variablen der Intelligenz werden mit VERB-I für die sprachliche und NONV-I für die sprachfreie Intelligenz beschrieben.

---

[1] Auch der IFT und die Abwandlung des Use for Things Test lassen den Befragten, trotz der Vorgaben für die Bearbeitung, genügend Zeit. Ebenso sind die im folgenden zu beschreibenden Meßverfahren Power-Tests. Die Ergebnisse von KROHNE & LAUCHT (1978, 204f) legen nahe, daß unterschiedliche Vorgabearten die Verschiedenartigkeit von Meßwerten für kognitive Fähigkeiten bedeutsam erhöhen. Um nicht durch eine Vergrößerung der Methodenvarianz Zusammenhänge zu verschleiern, sollten alle Meßinstrumente soweit wie möglich Niveaucharakter haben.

VERB-I = 0 : minimale verbale Intelligenz
VERB-I = 15 : maximale verbale Intelligenz

NONV-I = 0 : minimale sprachfreie Intelligenz
NONV-I = 13 : maximale sprachfreie Intelligenz

In der Instruktion wurden die Schüler angehalten, in Zweifelsfällen zu raten. Beantwortete ein Schüler mindestens 66% aller Items in einem Test überhaupt nicht, wurde das als mangelnde Bereitschaft zur Mitarbeit gewertet. Der Intelligenztestwert wurde in einem solchen Fall als fehlender Wert vercodet (fehlende Werte insgesamt: 10 in VERB-I, 9 in NONV-I).

Schwierigkeitsanalysen der in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Testformen liefern Ergebnisse, die weitgehend mit denen der standardisierten Tests vergleichbar sind. Kennwerte können daher den Testmanuals entnommen werden (RIEGEL, 1967; WEISS, 1971). Vereinzelte Unterschiede bei einigen Items des verbalen Intelligenztests (bei Posse, Eigensinn, synthetisch, Alternative, optimal) sind vermutlich auf Veränderungen in den Sprachgewohnheiten seit der Erhebung der Analysedaten im Jahr 1967 zurückzuführen. Die Brauchbarkeit des SASKA als Instrument der Individualdiagnostik scheint damit zweifelhaft, wegen des differentialdiagnostischen Anliegens sind solche Befürchtungen für die vorliegende Untersuchung nicht so sehr von Bedeutung. - Die empirisch bestimmten Mittelwerte der Tests liegen im mittleren Bereich der Antwortskala, die Verteilungen sind annähernd normal (vergl. Tabelle 2).

5.2.2.3 Die Interkorrelationen der Maße für kognitive Fähigkeiten

Die Meßinstrumente zu kognitiven Fähigkeiten sollen ähnliche Konstrukte operationalisieren. Das Ausmaß der Zusammenhänge der Maße gibt daher erste Auskunft über ihre Validität. Tabelle 3 enthält die Korrelationskoeffizienten.

Tabelle 2: Mittelwerte, Varianzen und Verteilungswerte von VERB-I und NONV-I

	$\bar{x}$	s^2	Skewness	Kurtosis
VERB-I	8.06	8.09	.20	-.67
NONV-I	6.70	4.79	-.51	.20

Tabelle 3: Interkorrelationen der Maße kognitiver Fähigkeiten (Pearson-Korrelationskoeffizienten) und die Zahl der Fälle (untere Hälfte der Matrix). Signifikanzniveaus: ' $\leq$ .05; " $\leq$ .01 (einseitige Fragestellung)

	DIFFE	INTEGR	KREAT	VERB-I	NONV-I
DIFFERENZIERTHEIT		.24"	.08'	-.02	.06
INTEGRIERTHEIT	562		.20"	.26"	.20"
KREATIVITÄT	559	559		.30"	.18"
VERB-I	557	557	570		.41"
NONV-I	558	558	570	571	

Die Interkorrelation von DIFFERENZIERTHEIT und INTEGRIERTHEIT ist niedriger, als nach Angaben aus der Literatur zu erwarten ist (GEYER & GREIF, 1973, 153: r = .79 beim Satzergänzungs-

test nach SCHRODER et al., 1967, 189ff; HUBER & MANDL, 1978, 230: r = .56). Der hier aufgewiesene Zusammenhang bleibt numerisch gleich bei der Verwendung eines Rangkorrelationskoeffizienten. Möglicherweise resultiert dieser niedrige Wert zumindest teilweise aus dem eingeschränkten möglichen Variabilitätsbereich und der damit verbundenen geringen Varianz von DIFFERENZIERTHEIT. - DIFFERENZIERTHEIT und INTEGRIERTHEIT korrelieren auch mit KREATIVITÄT nur schwach; KREATIVITÄT hängt jedoch mit INTEGRIERTHEIT enger zusammen als mit DIFFERENZIERTHEIT. - INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT kovariieren erwartungsgemäß stärker mit der verbalen Intelligenz als mit der sprachfreien Intelligenz (vergl. KROHNE & LAUCHT, 1978, 202ff); DIFFERENZIERTHEIT weist zu diesen Maßen keine systematische Beziehung auf.

Die Interkorrelationen der Indizes für kognitive Fähigkeiten sind insgesamt relativ niedrig. Die Art der Auswertung der Schülerangaben für die Variable DIFFERENZIERTHEIT wurde schon als denkbare Ursache genannt. U.U. hat auch die Datenerhebung im Klassenverband die Fehlervarianz der Meßinstrumente ungünstig beeinflußt. - Die Relationen zu weiteren unabhängigen und abhängigen Maßen werden möglicherweise zeigen, ob "hinter" den unterschiedlichen Meßinstrumenten zu kognitiven Fähigkeiten sinnvoll verschiedene Ursachen angenommen werden können.

5.2.3 Die Bestimmung der Selbsteinschätzung

H.D. MUMMENDEY (1979, 172) unterscheidet Messungen des Selbstbildes (mit der qualitativen Erfassung einzelner kognitiver Elemente) von Bestimmungen des Selbstwertgefühls. Das Grundmodell zur Vermittlung schicht- und bildungsabhängiger Vorurteilsneigungen geht von strukturellen Vermittlungsschritten aus. Bisher besteht keine Möglichkeit, spezifischen kognitiven Inhalten einer subjektiven Selbsttheorie (vergl. dazu EPSTEIN, 1979) a priori einen Einfluß auf Vorurteile Ausländern gegenüber zuzusprechen. Aus diesem Grunde schien es sinnvoll, die Höhe bzw. Positivität des Selbstwertgefühls zunächst quantita-

tiv zu bestimmen und einzelne kognitive Inhalte des Selbstbildes zu vernachlässigen.

Auch das Selbstwertgefühl sollte durch mehrere Meßinstrumente operationalisiert werden. Zum einen hat TAJFEL im Rahmen seiner Theorie den Begriff der sozialen Identität nur wenig expliziert, so daß eine optimale Form der empirischen Erfassung dieser Variablen theoretisch kaum zu begründen ist. Zum anderen sind Beziehungen zwischen der aus einer Gruppenzugehörigkeit abgeleiteten sozialen Identität und einem allgemeinen Selbstwertgefühl bisher nicht vorhersagbar (vergl. Abschnitt 3.3). Danach sollte auch die allgemeine Selbstwertschätzung in den Messungen berücksichtigt werden. Eine einheitliche Theorie des Selbst, die eindeutig eine bestimmte Form der Operationalisierung vorschreiben würde, scheint jedoch nicht zu existieren (FILIPP, 1979a, 9). Aufgrund dieser Überlegungen wurden den befragten Schülern insgesamt vier Meßinstrumente vorgelegt, die zur Auswertung zu drei Maßen zusammengefaßt werden können. Alle Maße wurden ohne Zeitvorgabe appliziert.

Idealbild (IDEAL-B) und Realbild (REAL-B): die Komponenten eines Diskrepanzmaßes (IBRB)

Selbstwertgefühl (self-esteem) ist zumeist "durch die relative Diskrepanz zwischen 'realer' und 'idealer' Selbsteinschätzung definiert. Diese bereits auf William JAMES (1906) zurückgehende Überlegung, wonach die Selbsteinschätzung bzw. Selbstachtung eines Menschen vom Verhältnis zwischen Erfolg und Anspruch, zwischen der Einschätzung von subjektiver Ist- und Soll-Lage abhängt, ermöglicht die Berücksichtigung des persönlichen Anspruchsniveaus des Selbstbeurteilers" (SCHMIDT, 1976, 12; vergl. auch JAMES, 1910).

Zur Ermittlung eines Maßes für die Diskrepanz zwischen Anspruch und Erfolg wurden die Schüler zunächst aufgefordert, ihr Idealbild zu beschreiben. Sie wußten zu diesem Zeitpunkt bereits, daß sie sich im Anschluß daran zu ihrem Realbild äußern

sollten. - Das ungewöhnliche Verfahren, das Idealbild vor der Erfassung des Realbildes zu aktualisieren, sollte der u.U. bei Jugendlichen besonders ausgeprägten Tendenz entgegenwirken, das Realbild zu stark in die Richtung von Wunschbildern zu verzerren. Diese Methode läßt daneben die Möglichkeit offen, einen gemeinsamen Index aus den Angaben zu Realbild und Idealbild zu konstruieren.

Idealbild und Realbild wurden mit Hilfe der folgenden Liste von Adjektiven bestimmt (in Klammern die Valenzen): pünktlich, faul (-), fröhlich (+), ordentlich (+), ungeduldig (-), ehrlich (+), jähzornig (-), intelligent (+), kameradschaftlich (+), unfreundlich (-), schüchtern (-), gut aussehend (+) und unselbständig (-). Zu jeder Eigenschaft sollten die Schüler zunächst auf einer sechsstufigen Skala angeben, in welchem Ausmaß sie diese Eigenschaften besitzen möchten (Idealbild). Auf der folgenden Seite kreuzten sie an, wie stark die Eigenschaften tatsächlich auf sie zutrafen (Realbild).

Die Konstruktion dieser Adjektivliste hatte sich in zwei Schritten vollzogen: Eine erste Liste von Adjektiven war nach den Untersuchungsergebnissen von KLAPPROTT (1972) ausgewählt worden. Nur solche Adjektive hatten dabei Berücksichtigung gefunden, die in freien Charakterisierungen einer Person durch 188 Pbn häufig genannt worden waren (vergl. KLAPPROTT, 1972, 499), die durch Beurteiler als bedeutungsklar bezeichnet worden waren (ebd. 503), die einen deutschen Wortstamm besitzen und die sich über einen weiten und für Schüler relevanten inhaltlichen Bereich verteilen. Die Valenzen der Adjektive lagen im Bereich -3 bis -1 und +1 bis +3 (Range -3 bis +3). Adjektive aus dem Intervall -1 bis +1 waren ausgelassen worden, um möglichst eindeutige Bewertungen durch die Schüler sicherzustellen. Die ausgewählten Adjektive wurden durch das Adjektiv "gut aussehend" ergänzt, dem eine hohe positive Valenz unterstellt wird. - Ein Meßinstrument aus dieser ersten Liste zum Ideal- und Realbild war dann den Schülern von Pretest A vorgelegt worden. Mit Hilfe von Testanalysen nach diesen Daten (Schwierigkeit,

Trennschärfe) wurde die endgültige Liste von 13 Adjektiven erstellt. Sie enthält sechs positive und sechs negative Eigenschaften; das erste Adjektiv pünktlich dient als "Einstieg", die Antworten dazu wurden nicht ausgewertet.

In der Hauptuntersuchung erfolgte die Bestimmung der Höhe des Selbstwertgefühls eines Befragten getrennt für Ideal- und Realbild: das Selbstwertgefühl steigt, je mehr ein Adjektiv mit positiver Valenz als erwünscht bzw. als zutreffend bezeichnet wurde, es fällt, je stärker eine Eigenschaft mit negativer Valenz erwünscht war oder als zutreffend bezeichnet wurde. IDEAL-B und REAL-B kennzeichnen das arithmetische Mittel der Ankreuzungen auf den entsprechenden Adjektivlisten unter Berücksichtigung der Vorzeichen für die Valenz der Adjektive.

IDEAL-B = 1 : minimales Selbstwertgefühl im Idealbild
IDEAL-B = 6 : maximales Selbstwertgefühl im Idealbild

REAL-B = 1 : minimales Selbstwertgefühl im Realbild
REAL-B = 6 : maximales Selbstwertgefühl im Realbild

Die Abweichung des Realbildes vom Idealbild ergibt sich aus der Differenz beider Werte. Damit hohe numerische Werte aller Selbstwertmaße die gleiche psychologische Bedeutung behalten, wurde die Differenz invertiert:
IBRB = 6 - (IDEAL-B - REAL-B)

IBRB = 1 : minimales Selbstwertgefühl in der Differenz aus Ideal- und Realbild
IBRB = 6 : maximales Selbstwertgefühl (Dieser Maximalwert setzt voraus, daß IDEAL-B = REAL-B; der Wert kann theoretisch weiter steigen für den Fall, daß IDEAL-B < REAL-B[1]).

[1] In 39 Fällen ist IDEAL-B < REAL-B, jedoch nur bei acht dieser Befragten ist die Differenz größer als 0.5. REAL-B übersteigt IDEAL-B empirisch maximal um den Wert 0.8.

Die Adjektivlisten zur Erfassung der Selbsteinschätzung liegen nicht in publizierter Form vor. Aus diesem Grund sind die Items und wichtige Item-Kennwerte aus der Hauptuntersuchung im Anhang A4 abgedruckt. - Die Verteilungen der Antworthäufigkeiten sind bei den Adjektiven der Liste zum Idealbild stark in Richtung auf ein positives Urteil verzerrt: A priori positiv definierte Eigenschaften sind erwünscht, negative Eigenschaften für die eigene Person unerwünscht. Die Annahmen über die Vorzeichen der Valenzen der Adjektive (abgeleitet aus den Untersuchungen KLAPPROTTs, 1972) sind offensichtlich valide. Auch in der Adjektivskala zum Realbild zeigt sich in abgeschwächtem Maße diese Tendenz, häufiger positiv zu urteilen. Die Häufigkeitsverteilungen auf die Antwortkategorien sind bei allen Adjektiven eingipflig, kein Modalwert liegt auf dem Endpunkt der Skala. Alle Trennschärfekoeffizienten sind positiv und von hinreichender Stärke.

Der empirisch bestimmte Gesamtmittelwert von IDEAL-B liegt eng am Endpunkt der Meßskala (vergl. Tabelle 4), so daß Verzerrungen durch eine Einschränkung der Antwortmöglichkeiten nicht auszuschließen sind. Ein solcher Deckeneffekt kann sich dann auch auf den zusammengesetzten Index IBRB auswirken. Der empirische Mittelwert von REAL-B liegt hingegen im Zentralbereich der Skala. - Wie aufgrund der Tendenz zur Bevorzugung positiver Antworten bereits zu vermuten war, ist die Antwortverteilung in IDEAL-B rechtsschief; außerdem ist die Kurve relativ schmalgipflig. Dagegen ist die Verteilung der Antworten in den Indizes REAL-B und IBRB annähernd normal.

Selbstbild (SELBST-B)

COOPERSMITH (1967, 265f) stellt eine englischsprachige Version eines Fragebogens zum self-esteem (Self-Esteem Inventory - SEI) für Jugendliche vor, dessen Form relativ stark von den Adjektivlisten zur Bestimmung des Ideal- und Realbildes abweicht: Für eine Reihe von Sätzen, die in der ersten Person formuliert sind, ist jeweils in alternativen Kategorien anzugeben, ob sie auf die eigene Person zutreffen oder nicht. Der SEI soll die Selbst-Attitüde in verschiedenen wichtigen sozia-

Tabelle 4: Mittelwerte, Varianzen und Verteilungswerte von IDEAL-B, REAL-B und IBRB

	$\bar{x}$	s^2	Skewness	Kurtosis
IDEAL-B	5.11	0.21	-.78	.92
REAL-B	4.33	0.26	-.10	.29
IBRB	5.22	0.33	-.06	.06

len Situation messen. Wie die meisten Instrumente dieser Art (vergl. ROBINSON & SHAVER, 1969, 53ff) scheint der SEI bevorzugt zur klinischen Individualdiagnostik geeignet zu sein. (Er basiert auch teilweise auf dem Q-Sort von ROGERS & DYMOND, 1954, z.B. 79). Eine Reihe von Items war daher für die vorliegenden Zwecke nicht verwendbar und wurde aussortiert. - KOKENES (1974) hat den englischsprachigen SEI mit Hilfe der Antworten von 7600 Schülern faktorenanalysiert. Zur Erstellung einer deutschen Version des SEI hatte ich weiterhin solche Items ausgewählt, die eine hohe Ladung auf dem Faktor aufweisen, der den ursprünglich von COOPERSMITH angezielten sozialen Bereich repräsentiert. Die Lügen-Items waren dabei vernachlässigt worden. Da Schwierigkeits- und Trennschärfeindizes nicht vorliegen, sollte auf diese Weise verhindert werden, daß Items mit geringer interindividueller Varianz in den Antworten oder Items mit unklarer Bedeutung (unsystematische interindividuelle Varianz) berücksichtigt werden. Die verbleibenden sinnvoll übersetzbaren Items sind dann den Schülern aus Pretest A vorgelegt worden. Die Testanalyse dieser Daten sprach für die Aufnahme folgender Items in ein endgültiges Meßinstrument (Zustimmung zu/Ablehnung von Items, die mit +/- gekennzeichnet sind, bedeutet ein

hohes Selbstwertgefühl):

Manchmal bin ich unzuverlässig. (-)
Mit meinen Altersgenossen habe ich nie Probleme. (+)
Ich würde gern vieles an mir ändern. (-)
Ich komme schnell zu einer Entscheidung und bleibe dann dabei. (+)
Meine Freunde hören nur selten auf das, was ich sage. (-)
Ich fühle mich fast immer wohl. (+)
Ich mache häufig Dinge, die mir hinterher leidtun. (-)
Wenn ich etwas sagen möchte, dann sage ich es auch. (+)

SELBST-B bezeichnet das arithmetische Mittel der Ankreuzungen zu den Einzelitems unter Berücksichtigung ihrer Formulierung:

SELBST-B = 1 : minimal positives Selbstwertgefühl
SELBST-B = 2 : maximal positives Selbstwertgefühl

Der Anhang (A4) enthält die Verteilung der Wahlen auf die beiden Antwortalternativen nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung. Mit Ausnahme der Items 5 und 7 sind die Items von mittlerer Schwierigkeit; auch die Trennschärfekoeffizienten sind befriedigend hoch. Der empirisch bestimmte Gesamtmittelwert von SELBST-B liegt mit $\bar{x} = 1.55$ ($s^2 = .05$) im mittleren Skalenbereich; die Antworten im Index SELBST-B sind annähernd normalverteilt (Skewness = -.16; Kurtosis = -.61).

Fragen zum Freundeskreis (WW-FK)

Die bisher vorgestellten Meßinstrumente zur Bestimmung des Selbstwertgefühls lehnen sich, wie eben erläutert, an Verfahren an, die bevorzugt im individualdiagnostischen Bereich Verwendung finden. Das birgt eine Reihe von Gefahren: Möglicherweise erfassen die Adjektivskalen und der SEI in starkem Maße eine Neigung zur sensiblen oder kritischen Betrachtung der eigenen Person. Oder die Urteile über die eigene Person kom-

men durch Vergleiche mit anderen Mitgliedern innerhalb der Bezugsgruppe zustande, gemessen würde damit persönliches Versagen oder persönlicher Erfolg und deren Niederschlag in der Selbsteinschätzung. Mit den Adjektivskalen und dem SEI wären dann nur schwer solche Personen auszumachen, die die Situation ihrer Bezugsgruppe und ihre daraus abgeleitete soziale Identität als unbefriedigend begreifen.

TAJFEL (1978, 63) gibt an, "social identity will be understood as that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership."
Wenn aber der Anteil des Selbstwertgefühls, der aus Gruppenzugehörigkeiten abgeleitet wird, nur schwer zu bestimmen ist, kann es u.U. sinnvoll sein, aus der Bewertung einer persönlichen Bezugsgruppe durch die Befragten selber die soziale Identität zu erschließen. Bezugsgruppe soll der subjektiv zu definierende Freundeskreis sein.

Ein erster Satz von Items für einen Fragebogen zur Bewertung des Freundeskreises war durch Fachleute erstellt worden. Dieser wurde dann zwei Stichproben von Schülern (19 Schüler aus Pretest A; 21 weitere Schüler aus den Klassen 7 und 9, Pretest B) vorgelegt. Nach Itemanalysen und Formulierungsänderungen entstand der folgende Satz von Items. Die Schüler sollten zu jedem Item mit Hilfe einer vierstufigen Skala angeben, wie gut es ihre Situation und die ihrer Freunde beschreibt. Die Zustimmung zu vier Items (+) bedeutet eine positive Bewertung, die Zustimmung zu vier Items (-) eine negative Einschätzung des Freundeskreises:

Wenn meine Freunde und ich in unserer Freizeit etwas vorhaben, ist doch fast immer jemand da, der uns unsere Pläne verdirbt.(-)

Meine Freunde und ich haben weniger Streit miteinander als andere Leute.(+)

Mit anderen Leuten haben wir mehr Probleme, als uns lieb ist.(-)

Die meisten von uns werden einen Arbeitsplatz finden können, der ihren Vorstellungen entspricht.(+)

Meine Freunde und ich wissen oft nicht, was wir tun sollen.(-)

Wir machen nie etwas, was uns hinterher leidtut.(+)

Wenn wir schon mal irgendwelche Vorschläge machen, hört niemand auf uns.(-)

Mit Schwierigkeiten und Problemen werden meine Freunde und ich leicht fertig.(+)

Die o.a. Adjektivskalen und der SEI beziehen sich direkt auf die eigene Person. Dieser kann a priori eine hohe subjektive Wichtigkeit unterstellt werden. Es mag jedoch Schüler geben, die der Zugehörigkeit zu ihrem Freundeskreis nur geringe Bedeutung beimessen. Aus diesem Grund wurden die Items zum Freundeskreis durch die Frage ergänzt:

Wie wichtig ist die Gruppe deiner Freunde für dich? Wie wichtig ist es für dich, zu dieser Gruppe zu gehören?

Fünf Antwortmöglichkeiten mit den Extrempunkten "sehr wichtig" und "überhaupt nicht wichtig" standen zur Verfügung.

Die Auswertung des Fragebogens zur Bewertung des Freundeskreises erfolgte nach einem Wert x Wichtigkeits-Modell: Aus den Angaben zur Bewertung des Freundeskreises wurde unter Berücksichtigung positiver oder negativer Formulierungen das arithmetische Mittel gebildet (W-FK: min = 1, max = 4). Dieser Wert-Index wurde mit der Streuung der Antworten der Ergebnisse der Gesamtstichprobe in diesem Index standardisiert. Befragte, deren Bewertung des eigenen Freundeskreises unter der Durchschnittsbewertung lag, erhielten einen negativen Wert. Der standardisierte Wert jedes Befragten wurde mit seiner Angabe zur persönlichen Bedeutung des Freundeskreises multipliziert.

WW-FK : Je positiver/negativer der Wert, umso positiver/negativer die Valenz der sozialen Identität, erschlossen aus der Bewertung des Freundeskreises.

Der Anhang enthält auch die Item-Kennwerte dieses Fragebogens, die in der Hauptuntersuchung ermittelt wurden. Die Schwierigkeiten liegen im mittleren Bereich mit einer Tendenz, häufiger positiv zu urteilen. Die Item-Gesamttest-Korrelationen sind befriedigend. Die Verteilung der Antworthäufigkeit scheint durchgängig annähernd normal.

Der empirische Mittelwert des Gesamtindex WW-FK liegt gut in der Mitte der Antwortskala, was aufgrund der vorgenommenen Standardisierung eines der Multiplikatoren des Index zu erwarten war ($\bar{x}$ = 0.13, s^2 = 18.43). Die Verteilung der Meßwerte von WW-FK ist annähernd normal (Skewness = -.03; Kurtosis = .35).

Interkorrelationen der Selbstwertmaße

Die Antworten in den Maßen des Selbstwertgefühls sollten nach Hypothese 4 (vergl. Abschnitt 4.5) unterschiedlich ausfallen, wenn die Position der Selbstwertmaße zu den Vorurteilsmaßen verändert wird. Die Interkorrelationen der Maße IBRB, SELBST-B und WW-FK unterscheiden sich nicht signifikant, wenn sie getrennt für die Stufen des Faktors MANIPULATION berechnet werden. Eine separate Betrachtung der Interkorrelationen ist daher nicht notwendig.

Die Meßinstrumente zum Selbstwertgefühl wurden als Operationalisierungen gleicher (IBRB und SELBST-B) oder eher unterschiedlicher Konstruktionen (IBRB und SELBST-B im Vergleich zu WW-FK) konzipiert. Die mit den Untersuchungsergebnissen der Hauptuntersuchung feststellbare numerisch gleiche Korrelation von SELBST-B mit IBRB und WW-FK widerspricht dieser Erwartung (vergl. Tabelle 5). - Die Frage zur Konstruktvalidität der einzelnen Messungen zum Selbstwertgefühl soll nach der Darstellung von Zusammenhängen mit anderen operationalisierten Variablen erneut aufgegriffen werden.

Tabelle 5: Interkorrelationen der Selbstwertindizes (Pearson-Korrelationskoeffizienten) und die Zahl der Fälle. Signifikanzangaben nach einseitiger Fragestellung (" $\leq$ .01).

	IBRB	SELBST-B	WW-FK
IBRB		.36"	.15"
SELBST-B	578		.36"
WW-FK	572	573	

5.2.4 Die Bedeutung der eigenen Nationalgruppe (W-DEUTSCHE)

Die Frage

Wie wichtig ist es für Dich, daß Du Deutscher bist?

mit fünf Antwortmöglichkeiten von "sehr wichtig" bis "überhaupt nicht wichtig" sollte ein Versuch zur Operationalisierung der Konstruktion Identifikation mit der Nationalgruppe sein. Die deutliche Betonung der subjektiven Wichtigkeit, Deutscher zu sein, wurde als starkes Bedürfnis zur Identifikation mit der Nationalgruppe interpretiert.

W-DEUTSCHE = 1 : minimales Bedürfnis zur Identifikation mit der Nationalgruppe .
W-DEUTSCHE = 5 : maximales Bedürfnis zur Identifikation mit der Nationalgruppe

Nach den Angaben der Befragten des Hauptversuchs liegt der Mittelwert der Variablen W-DEUTSCHE bei $\bar{x} = 3.62$ ($s^2 = 1.32$). Die Antworten sind befriedigend normalverteilt (Skewness = -.57, Kurtosis = -.41).

Ausländische Schüler, die an der Befragung teilnahmen, sollten diese Frage nicht beantworten. Für diese Schüler war eine Frage nach der Aufenthaltsdauer in Deutschland als Füllitem vorgegeben.

5.2.5 Die Vorurteilsmaße (REINEG und ANTIPA)

Das Urteil über Türken sollte an der Beurteilung der Gruppe der Deutschen verankert werden. Die Beurteilung von Türken und Deutschen wurde daher mit den gleichen Meßinstrumenten erfaßt. Von einigen Feinanalysen abgesehen, bilden die Differenzen der Urteile über Deutsche und Türken die wesentlichen Indizes. Vorurteile konnten somit über eine Aufwertung der Gruppe der Deutschen oder eine Abwertung der Türken zum Ausdruck gebracht werden (vergl. auch BREWER, 1979, 321f). - Zwei verschiedene Meßinstrumente der Beurteilung von Deutschen und Türken wurden vorgelegt. Für die Beantwortung der Vorurteilsmaße war keine Zeitvorgabe einzuhalten.

Adjektivlisten zur Vorurteilsmessung (REINEG)

Aus den Adjektiven, die SCHÖNBACH et al. (1981, vergl. die Konstruktion der Listen, 53ff) verwendet hatten, wurden die Items ausgewählt, die sich in Trennschärfe- und Schwierigkeitsanalysen (unveröffentlicht) als die brauchbarsten erwiesen. Danach ergab sich folgende Liste von 24 Adjektiven (12 positive, 12 negative, in Klammern die Valenzen):
heiter (+), fleißig (+), feige (-), kultiviert (+), unzuverlässig (-), kinderliebend (+), großzügig (+), schmutzig (-), verschlossen (-), bestechlich (-), ruhig (+), ausdauernd (+), überheblich (-), hilfsbereit (+), undankbar (-), eitel (-),

leichtsinnig (-), gastfreundlich (+), geduldig (+), stur (-), unberechenbar (-), höflich (+), pflichtbewußt (+) und streitsüchtig (-). Das Adjektiv religiös sollte als Einstieg dienen, die Antworten zu dieser Eigenschaft blieben deshalb unanalysiert. Die Valenz der Adjektive konnte nach den Untersuchungsergebnissen von SCHÖNBACH (1972), UNSÖLD (vergl. MEES, 1974, 171f) und KLAPPROTT (1972) sowie unveröffentlichten Trennschärfeanalysen der Daten von SCHÖNBACH et al. (1981) ermittelt werden. Die bei SCHÖNBACH et al. als neutral angesehenen Adjektive wurden bei der Erstellung des Meßinstruments für die vorliegende Untersuchung vernachlässigt, da viele dieser Items nach den empirischen Befunden von SCHÖNBACH et al. (unveröffentlicht) von den Schülern nicht als neutral eingeschätzt worden waren. Eine Diskussion der Nachteile sogenannter Adjektivlisten zur Messung ethnischer Vorurteile findet sich bei SCHÖNBACH et al. (1981, 41f). - Die Adjektivlisten zur Bestimmung des Selbstwertgefühls und zur Messung der Vorurteile enthielten keine identischen Items.

SCHÖNBACH et al. (1981, 39) hatten ihre Untersuchungsteilnehmer aufgefordert, zu jeder Eigenschaft zu schätzen, wieviel Prozent der Türken, Italiener oder Deutschen diese Eigenschaft besitzen. Für die vorliegende Untersuchung wurde die Aufgabe vereinfacht: Die Antwortskalen waren jetzt überschrieben mit "von den Deutschen sind", gefolgt von der Liste der Adjektive. Zu jedem Adjektiv war auf einer sechsstufigen Skala zu kennzeichnen, ob "fast alle", "die meisten", "ziemlich viele", "nicht so sehr viele", "nur wenige" oder "fast keiner" der Deutschen/Türken die Eigenschaft aufweist.

Die Veränderung der Form der Antwortskalen legte auch nahe, die Auswertung der Antworten im Vergleich zu SCHÖNBACH et al. (1981, 46f) zu modifizieren: Damals war für jeden Schüler ausgezählt worden, wie häufig er mehr als 60% der Angehörigen einer ethnischen Gruppe eine negative Eigenschaft und weniger als 20% der gleichen Gruppe eine positive Eigenschaft zugeschrieben hatte (Index GENNAT,"Generalization of Negative Attributions"). Zur vollständigen Ausnutzung der

der vorhandenen Information, deren Menge wegen der Kürzung der Adjektivliste vergleichsweise verringert ist, soll das Urteil jedes Teilnehmers der vorliegenden Studie durch eine Mittelwertmethode quantifiziert sein. Das Ausmaß der Ablehnung der Deutschen bzw. der Türken ergibt sich jetzt aus dem arithmetischen Mittel der Ankreuzungen in den entsprechenden Adjektivlisten unter Berücksichtigung des Vorzeichens für die Valenz der Adjektive. Die Ablehnung einer ethnischen Gruppe ist hoch, wenn Eigenschaften mit negativer Valenz vielen Mitgliedern der Gruppe zugesprochen und Eigenschaften mit positiver Valenz nur wenigen Angehörigen der ethnischen Gruppe zuerkannt wurden. Das so gebildete Maß erfaßt also in erster Linie die Stereotypenmerkmale extension of attributions und evaluative loading (vergl. Abschnitt 2.3); ich bezeichne es daher mit Reichweite negativer Attribuierungen (REINEG). Individuelle Testwerte können im Bereich der folgenden Skalengrenzen liegen:

REINEG-D/REINEG-T = 1 : minimale Reichweite negativer Attribuierungen bei Deutschen/Türken
REINEG-D/REINEG-T = 6 : Maximale Reichweite negativer Attribuierungen bei Deutschen/Türken

Ein am Urteil über die eigene ethnische Gruppe verankertes Vorurteilsmaß ergibt sich aus der Differenz der Urteile über Türken und Deutsche: REINEG-TD = REINEG-T - REINEG-D. Dadurch wird das Stereotypenmerkmal contrast between ingroup and outgroups berücksichtigt:

REINEG-TD = -5 : minimale Reichweite negativer Attribuierungen bei Türken im Vergleich zu Deutschen; Bevorzugung der Türken
REINEG-TD = 5 : maximale Reichweite negativer Attribuierungen bei Türken im Vergleich zu Deutschen

Eine Nachanalyse anhand der Daten aus der Untersuchung von SCHÖNBACH et al. (1981) ergab, daß die Indizes GENNAT von SCHÖNBACH et al. und REINEG bei dem Differenzwert aus dem

Urteil über Türken und Deutsche miteinander mit r = .85 korrelierten (N = 305).

Der Anhang (A4) enthält die Item-Kennwerte der Adjektivskalen getrennt für die Urteile über Deutsche und Türken, wie sie aus den Angaben der Befragten der vorliegenden Studie ermittelt werden konnten. Die Antworten verteilen sich über einen weiten Bereich, die Häufigkeitsverteilungen sind mit wenigen Ausnahmen eingipflig; die Modalwerte liegen nicht auf den Skalenendpunkten.

Die Trennschärfekoeffizienten sind positiv und in der Regel ausreichend hoch. Wenn einmal ein Item im Urteil über eine Gruppe wenig trennscharf ist, korreliert es mit dem Gesamturteil über die andere Nationalgruppe höher; lediglich das Adjektiv "überheblich" ist im Urteil über Deutsche und Türken von geringer Trennschärfe ($r_{\text{Item, REINEG-D}} = .36$; $r_{\text{Item, REINEG-T}} = .29$). Insgesamt spricht die Ausprägung der Trennschärfekoeffizienten dafür, daß den Antworten beim Urteil über Deutsche und Türken jeweils Gemeinsamkeiten zugrundeliegen.

Die Mittelwerte der Variablen REINEG-D, REINEG-T und REINEG-TD aus der Hauptuntersuchung deuten nicht auf Verzerrungen durch Beschränkungen der Skalenweite der Meßinstrumente hin. - Aus den Häufigkeitsverteilungen läßt sich kaum eine bedeutsame Abweichung von der Normalverteilung ablesen. Lediglich REINEG-TD verteilt sich relativ schmalgipflig im Vergleich zur "reinen" Normalverteilung (vergl. dazu Tabelle 6).

Antipathieskalen (ANTIPA)

Die beiden Antipathieskalen zur Beurteilung von Deutschen und Türken wurden der Untersuchung von SCHÖNBACH et al. (1981, 47f) entnommen. Eine vertikale kontinuierliche graphische Skala von 112 mm Länge ist zehn Millimeter vor den beiden Enden durch je eine kurze gestrichelte Linie durchbrochen, die mit den Eti-

Tabelle 6: Mittelwerte, Varianzen und Verteilungswerte von REINEG-D, REINEG-T und REINEG-TD

	$\bar{x}$	s^2	Skewness	Kurtosis
REINEG-D	3.15	0.26	.02	.25
REINEG-T	3.38	0.50	.42	.64
REINEG-TD	0.23	0.56	.35	1.17

ketten "sehr sympathisch" (am oberen Ende) und "weniger sympathisch" (am unteren Ende) gekennzeichnet sind. Die Schüler sollten ihre Sympathie oder Antipathie für "die Deutschen" bzw. "die Türken" (Instruktion) durch Ankreuzung auf der entsprechenden Stelle der Skalen ausdrücken. Das Ausmaß der Ablehnung wurde durch den Abstand der individuellen Ankreuzung vom oberen Ende der Skala ("sehr sympathisch") in Millimetern bestimmt.

ANTIPA-D/ANTIPA-T = 0 : minimale Antipathie gegen Deutsche/Türken

ANTIPA-D/ANTIPA-T = 112 : maximale Antipathie gegen Deutsche/Türken

ANTIPA beschreibt also im wesentlichen das Stereotypenmerkmal evaluative loading. Die Differenz aus ANTIPA-T und ANTIPA-D operationalisiert darüber hinaus die Komponente contrast between ingroup and outgroups: ANTIPA-TD = ANTIPA-T - ANTIPA-D.

ANTIPA-TD = -112 : minimale Antipathie gegen Türken im Vergleich zu Deutschen, Bevorzugung der Türken

ANTIPA-TD = +112 : maximale Antipathie gegen Türken im Vergleich zu Deutschen

Tabelle 7 gibt wesentliche Kennwerte der Variablen ANTIPA-D, ANTIPA-T und ANTIPA-TD wieder. Die Mittelwerte, die sich aus den Angaben aller Befragten der Hauptuntersuchung ergaben, liegen in den Mittelbereichen der Skalen, die Werte sind zudem annähernd normalverteilt.

Tabelle 7: Mittelwerte, Varianzen und Verteilungswerte von ANTIPA-D, ANTIPA-T und ANTIPA-TD

	$\bar{x}$	s^2	Skewness	Kurtosis
ANTIPA-D	44.58	350.70	.41	.42
ANTIPA-T	68.71	472.77	-.17	-.60
ANTIPA-TD	24.12	760.87	.05	.64

Validitätswerte der Vorurteilsindizes

REINEG-TD und ANTIPA-TD korrelieren miteinander mit r = .52. Der Zusammenhang zwischen den entsprechenden Werten hatte in der Untersuchung von SCHÖNBACH et al. (1981; unveröffentlichte Nachanalyse) r = .63 betragen. Die Beziehung von r = .52 ist nicht so eng, als daß man annehmen könnte, beide Maße messen Gleiches. Sowohl REINEG als auch ANTIPA sollen daher in der folgenden Prüfung der Hypothesen berücksichtigt werden.

Obgleich Angaben zu subjektiv erlebten Kontakterfahrungen mit Türken kaum in ein definierbares kausales Verhältnis zur Stärke von Vorurteilen gesetzt werden können (vergl. Abschnitt 4.1), erlauben sie doch eine gewisse Prüfung der Validität der Vorurteilsangaben. Im Zusammenhang mit Zusatzfragen zu demographischen Kennwerten zur Beschreibung der Stichprobe wurden daher den

Schülern die folgenden Fragen vorgelegt, die sie mit "ja" oder "nein" beantworten sollten.

Hast Du schon einmal mit einem Türken geredet?
Hast Du Freunde, Verwandte oder gute Bekannte, die Türken sind?
Hast Du schon einmal mit einem Türken Ärger gehabt?
Wohnen Türken in Deiner Nachbarschaft?

Die erste Frage diente zur Erhöhung der Schwierigkeit der zweiten Frage. (In Pretest A hatten 18 von 19 Befragten das erste Item bejaht. Die Frage wurde trotz ihrer mangelnden Differenzierungsfähigkeit beibehalten, um die Begriffe des Freundes und des Guten Bekannten in der zweiten Frage von dem des Gesprächspartners abzuheben.) Die vierte Frage nach türkischen Nachbarn sollte explorieren, ob das Eingeständnis, daß Türken in der subjektiv zu definierenden Nachbarschaft leben, in irgendeinem Zusammenhang mit Vorurteilen Türken gegenüber steht. Bedeutsame Korrelationen der Antworten auf diese Frage mit den Vorurteilsindizes waren jedoch nicht nachweisbar. - Die Antworten auf die zweite und dritte Frage sollten mit den Vorurteilswerten kovariieren: Die Angabe, türkische Verwandte, Freunde oder gute Bekannte zu haben, dürfte mit einer verminderten Vorurteilsneigung einhergehen ebenso wie die Angabe, mit einem Türken Streit gehabt zu haben, eher von erhöhten Vorurteilswerten begleitet sein müßte (convergent measures; vergl. COOK & CAMPBELL, 1979, 59ff). Tabelle 8 gibt die Zusammenhänge wieder, die in der Hauptuntersuchung gefunden wurden.

Die empirisch ermittelten Korrelationen haben das erwartete Vorzeichen und sind statistisch signifikant. Sie unterstützen damit die Konstruktvalidität der Vorurteilsfragen. Die niedrigen numerischen Werte deuten allerdings darauf hin, daß subjektiv empfundene Kontakterfahrungen - so wie sie hier gemessen wurden - und Vorurteile nur schwach zusammenhängen.

Tabelle 8: Pearson-Korrelationskoeffizienten für die Zusammenhänge zwischen den Antworten auf zwei Kontaktfragen und den Vorurteilsindizes. Signifikanzniveaus nach einseitiger Fragestellung (' ≤ .05; " ≤ .01).

	REINEG-TD	ANTIPA-TD
Hast Du Freunde, Verwandte oder gute Bekannte, die Türken sind? (1 = ja)	.08' (579)	.11" (576)
Hast Du schon einmal mit einem Türken Ärger gehabt? (1 = nein)	.16" (580)	.15" (577)

5.2.6 Die Reihenfolge der Vorlage der Meßinstrumente

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Abfolge der Meßinstrumente, wie sie in der Hauptuntersuchung vorgelegt wurden. Der erste, weiße Fragebogen sollte nach eigenem Arbeitstempo durchgearbeitet werden. Die drei Versionen dieses Fragebogens, die durch unterschiedliche Abfolgen der Vorurteils- und Selbstwertfragen zustandekommen und die Operationalisierung des experimentellen Faktors MANIPULATION darstellen, wurden in den Klassen nach Zufall verteilt. Die Bearbeitung der folgenden Fragebogen mit farbigen Deckblättern stand unter zeitlicher Kontrolle der Vls. Der Anhang (A1) enthält ein Exemplar des Fragebogenmaterials der ersten experimentellen Bedingung (MANIPULATION = sw-de-tü) und die Anweisung für die Vls (A2).

Der vollständige Satz der Fragebogen war vor Durchführung der Hauptuntersuchung einer Stichprobe von zehn 14jährigen Schülern vorgelegt worden (Pretest C). Diese Befragten hatten das Material als verständlich bezeichnet und die Zeitvorgaben einhalten können.

Tabelle 9: Die Abfolge von Fragebogen und Meßinstrumenten und die maximalen Bearbeitungszeiten

Fragebogen	MANIPULATION=sw-de-tü	MANIPULATION=de-sw-tü	MANIPULATION=de-tü-sw	maximale Bearbeitungszeit
Weißer Fragebogen	Adjektivliste Idealbild Adjektivliste Realbild Selbstbildfragebogen Fragen zum Freundeskr. Adjektivliste Deutsche Antipathieskala Deutsche Wichtigkeit Deutsche Adjektivliste Türken Antipathieskala Türken Zusatzfragen	Adjektivliste Deutsche Antipathieskala Deutsche Wichtigkeit Deutsche Adjektivliste Idealbild Adjektivliste Realbild Selbstbildfragebogen Fragen zum Freundeskr. Adjektivliste Türken Antipathieskala Türken Zusatzfragen	Adjektivliste Deutsche Antipathieskala Deutsche Wichtigkeit Deutsche Adjektivliste Türken Antipathieskala Türken Adjektivliste Idealbild Adjektivliste Realbild Selbstbildfragebogen Fragen zum Freundeskr. Zusatzfragen	beliebig
Blauer Fragebogen		"Impression-Formation" Test		13 min 30 sek
Grüner Fragebogen (zwei Parallelversionen)		Kreativitätstest		7 min 20 sek
		Maß f. verbale Intelligenz		9 min
		Maß f. sprachfreie Intelligenz		9 min

5.3 Die Auswertung

Über Interaktionen mehrerer Variablen ist keine Hypothese formuliert. Die nach den Hypothesen 1,2 und 3 angenommenen Zusammenhänge der Variablen des Modells sollen daher mit korrelations- und pfadanalytischen Methoden geprüft werden, die Interaktionen vernachlässigen. Zunächst ist dazu jedoch festzustellen, ob in dem empirischen Datensatz tatsächlich keine überzufällig große Zahl von Interaktionen auffindbar ist. Die Prüfung einer weiteren Voraussetzung korrelativer Analysemethoden, der Linearität der Beziehungen, wurde bereits in Abschnitt 5.2 geschildert.

5.3.1 Wechselwirkungen in den empirisch nachgewiesenen Relationen zu den Hypothesen 1,2 und 3

Die Frage, ob empirisch bedeutsame Interaktionen die Zusammenhänge von je zwei Variablen verzerren können, habe ich mit unterschiedlichen Analysen zu beantworten versucht:

Interaktive Wirkungen zwischen dem Faktor MANIPULATION und jeder anderen Variablen sind zunächst durch den Vergleich der Matrizen zu ermitteln, die sich aus den Interkorrelationen der Variablen ergeben, wenn man diese getrennt für die drei Stufen von MANIPULATION ermittelt. Die Zahl der zwischen den einzelnen Stufen des Faktors MANIPULATION signifikant ($p \leq 5\%$) voneinander verschiedenen Korrelationen von je zwei Variablen liegt unter der theoretisch zu erwartenden Anzahl. (Von insgesamt 273 Vergleichen sind 9 signifikant.)

Ein Teil möglicher Wechselwirkungen zwischen anderen Variablen des Modells wird mit Varianzanalysen untersucht (classical experimental approach; vergl. KIM & KOHOUT, 1975b, 413ff; Vorgehen a: AVs - jeweils eine der mediieren Variablen, UVs - MANIPULATION, GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP. Vorgehen b: AVs - REINEG-TD oder ANTIPA-TD, UVs - MANIPULATION, GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP und jeweils eine am Median der Gesamtstich-

probe dichotomisierte Variable). Von 567 untersuchten Interaktionen sind 20 mindestens auf dem 5% Niveau signifikant. In die verschiedenen Analysen sind jedoch Faktoren aufgenommen, die miteinander korrelieren; ein Teil der in den Varianzanalysen nachgewiesenen Wechselwirkungen ist damit vermutlich artifizielles Ergebnis der Korrelation der Faktoren. Insgesamt scheinen auch die als statistisch signifikant nachgewiesenen Wechselwirkungen als Zufallseffekte betrachtet werden zu können. Eine sinnvolle ex-post-factum Interpretation der meisten Effekte ist ohnehin kaum möglich, da 11 der 20 Wechselwirkungen auf dem Einfluß von drei oder mehr unabhängigen Variablen beruhen.

Schließlich habe ich interaktive Wirkungen kognitiver Fähigkeiten mit der Ausprägung des Selbstwertgefühls auf die Stärke der Vorurteile dadurch analysiert, daß ich die Korrelationen jedes Selbstwertmaßes mit den Vorurteilsmaßen (statistisch bereinigt um den Einfluß des Faktors MANIPULATION) getrennt für Personen mit insgesamt hohen und insgesamt weniger hohen kognitiven Fähigkeiten berechnet habe. Zu diesem Zweck wurden die fünf Indizes kognitiver Fähigkeiten standardisiert, die individuellen Werte aufaddiert und die Rangreihe der Befragten nach dieser Summe am Median dichotomisiert. Es gibt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den jeweils miteinander vergleichbaren Korrelationskoeffizienten.

Insgesamt scheint also der Datensatz so aufgebaut zu sein, daß bei der statistischen Prüfung von Zusammenhängen im Sinne der Hypothesen 1, 2 und 3 Interaktionen vernachlässigt werden können.

5.3.2 Die statistische Überprüfung der Hypothesen

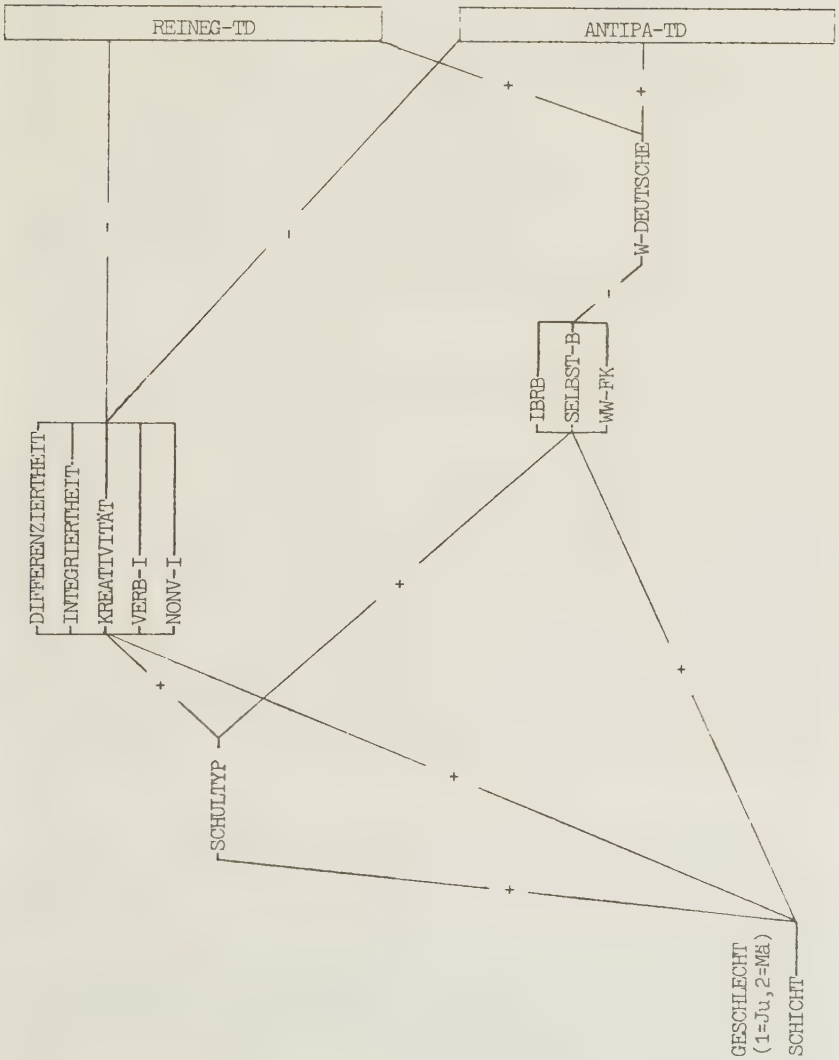
Die wichtigsten abhängigen Variablen aller Analysen sind die Urteile über Türken im Vergleich zu Deutschen, also REINEG-TD und ANTIPA-TD. Nur zur Klärung spezieller Fragen werden die Einzelurteile über Deutsche und Türken (REINEG-D, ANTIPA-D, REINEG-T, ANTIPA-T) herangezogen.

Hypothesen 1, 2 und 3

Die Bedeutsamkeiten empirisch ermittelter Zusammenhänge, die die Hypothesen 1, 2 und 3 betreffen, sollen mit korrelations- und pfadanalytischen Verfahren ermittelt werden. Die pfadanalytische Darstellung und der Vergleich mit den einfachen korrelativen Zusammenhängen bildet m.E. das Mediationsmodell bildungs- und schichtspezifischer Vorurteilsneigungen und darin enthaltene Kausalannahmen am besten in zusammenhängender Form ab: Die Pfadanalyse gestattet die Überprüfung der Frage, ob die theoretischen Vorannahmen auf die empirisch gefundenen Zusammenhänge übertragbar sind. Darüber hinaus ist eine künstliche Teilung kontinuierlicher Prädiktoren wie für eine varianzanalytische Überprüfung nicht erforderlich.

Die operationalisierten Hypothesen des Modells sind in Abbildung 4 graphisch veranschaulicht (vergl. dazu auch die Darstellung der allgemeinen Hypothesen in Abbildung 3, Abschnitt 4.4). Die Darstellungsform der Abbildung und auch der folgenden Abbildungen weicht von der Konvention zur Veranschaulichung des allgemeinen Pfadmodells ab, bei der alle Pfade zwischen Variablen eingezeichnet werden. Wegen der großen Menge von Variablen ist eine solche bildliche Repräsentation aller Beziehungen nicht möglich. - Die theoretische Kausalrichtung verläuft von links nach rechts. Empirische Zusammenhänge zwischen Variablen einer Stufe (dem gleichen Wert auf einer gedachten Abszisse) werden als nicht-kausal interpretiert: Kovariationen dieser Variablen, die nicht auf Abhängigkeiten von theoretisch vorgeordneten Variablen zurück-

Abbildung 4: Zusammenhänge zwischen den operationalisierten Variablen nach den Annahmen der Hypothesen 1, 2 und 3



gehen, sind Ergebnisse der Einflüsse dritter Größen, die nicht im Modell spezifiziert sind (z.B. Überschneidungen der zugrundegelegten theoretischen Variablen). Nach dieser Annahme darf eine Veränderung eines Wertes keine Veränderung eines anderen Wertes der gleichen Stufe bedingen. (Ein Modell, das unanalysierte kausale Interdependenzen von Variablen einer Stufe annimmt, läßt keine eindeutige Interpretation der Pfadkoeffizienten zu.)

Zusammenhänge zwischen den operationalisierten Variablen sollen mit dem sogenannten "allgemeinen Modell" der Pfadanalyse (general model, vergl. KIM & KOHOUT, 1975a, 383ff) überprüft werden. Alle theoretisch vorgeordneten und gleichgestellten Größen werden zur Aufklärung der Varianz eines Maßes herangezogen. Finden sich empirisch Zusammenhänge, die in der o.a. Darstellung nicht vorher explizit spezifiziert wurden, werden sie im Sinne der vorgegebenen Kausalrichtung interpretiert. Die Überprüfung des Modells zur Erklärung bildungs- und schichtspezifischer Vorurteilsneigungen besteht in einem Vergleich des theoretischen Modells mit den empirisch nachgewiesenen Pfaden.

Eine alternative Analysemethode bestünde in der Anwendung eines restringierten Modells der Pfadanalyse, bei dem nur theoretisch spezifizierte Pfade in das Berechnungsverfahren aufgenommen werden. Dieses Vorgehen scheint für die Zwecke der vorliegenden Studie jedoch nicht geeignet, da es eine Menge von Informationen vernachlässigt, die zur Weiterentwicklung der Hypothesen bedeutsam sein könnten. Lediglich zur Prüfung einzelner Zusatzfragen werden Pfadanalysen unter anderen Voraussetzungen als denen des vollen Modells eingeführt.

Alle Größen des Modells werden bestimmt, nachdem der Einfluß der Reihenfolgemanipulation (Faktor MANIPULATION) herausgerechnet ist (die drei Stufen sind durch Dummy-Variablen vertreten). Die einzelnen Größen sind dann wie folgt festgelegt:

-Die nicht kausale Beziehung von GESCHLECHT und SCHICHT entspricht der Korrelation (genauer: der partiellen Korrelation mit Kontrolle der MANIPULATION).

- Die Pfade zu abhängigen Größen sind standardisierte Regressionskoeffizienten einer simultanen Regression der abhängigen Variable auf alle vorgeordneten Variablen (unter Berücksichtigung des Einflusses von MANIPULATION).

- Die Beziehungen von nicht-kausal verknüpften mediierenden Variablen, die nicht durch kausal vorgeordnete Größen erklärt sind, werden durch partielle Korrelationskoeffizienten quantifiziert (Kontrolle aller vorgeordneten Variablen inklusive MANIPULATION). Diese Partialkorrelationskoeffizienten entsprechen standardisierten "coefficients of residual covariation" (KIM & KOHOUT, 1975a, 392); sie sind mit den standardisierten Regressionskoeffizienten eher vergleichbar als die häufig verwendeten nicht standardisierten coefficients of residual covariation (vergl. auch GAENSSLEN & SCHUBÖ, 1973, 88f).

- Der Anteil aufgeklärter Varianz in einer Variablen (durch vorgeordnete und gleichgeordnete Größen) entspricht dem quadrierten multiplen Korrelationskoeffizienten der Variablen mit gleich und vorgeordneten Größen. Durch MANIPULATION erklärte Varianzanteile sind aus dem quadrierten multiplen Korrelationskoeffizienten eliminiert ($R^2 = R^2_{total} - R^2_{MANIPULATION}$). Dieses Verfahren zur Berechnung des erklärten Varianzanteils ist als konservative Methode geeignet, durch gemeinsame Kovariation mit dem Faktor MANIPULATION artifiziell zustandekommende Beziehungen zwischen Prädiktor und Kriterium zu berücksichtigen. Pfadanalytischer Konvention folgend wird der Anteil nicht erklärter Varianz in einer Variablen als Pfadkoeffizient ($E = \sqrt{1 - R^2}$) dargestellt.

Hypothese 4

Die Wirkung der experimentellen Manipulation wird durch F-Tests überprüft. GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP gehen als zusätzliche Faktoren in die varianzanalytische Prüfung ein (classical experimental approach). Bedeutsame Mittelwertdifferenzen in

der Varianzanalyse werden post-factum mit Tukey-b mit 5% Irrtumswahrscheinlichkeit geprüft.

Weitere statistische Methoden zur Klärung einzelner Fragen sind an den entsprechenden Stellen beschrieben.

6 Ergebnisse und Diskussion

6.1 Die Ergebnisse der allgemeinen Pfadanalysen

Tabelle 10 stellt die Zusammenhänge der Variablen dar: Die obere Hälfte enthält partielle Korrelationskoeffizienten, kontrolliert ist der Einfluß des Faktors MANIPULATION. Diese Bereinigung dient der Reduktion von modellexterner Varianz.

In der unteren Matrixhälfte sind die Ergebnisse der zwei Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD eingetragen. Die beiden Analysen unterscheiden sich nur in den direkten Pfaden zu den abhängigen Größen REINEG-TD und ANTIPA-TD, daher erscheint eine gemeinsame Darstellung sinnvoll. Zu beachten ist, daß die Bestimmung der Kennwerte zu REINEG-TD und ANTIPA-TD (Pfadkoeffizienten, R^2 und E) ohne gegenseitige Kontrolle erfolgt. - Um eine eindeutige Interpretierbarkeit der Ergebnisse zu erleichtern, sind von den Korrelations- und Pfadanalysen diejenigen Befragten ausgeschlossen, für die in einem oder mehreren Maßen der Pfadanalysen keine Antworten vorliegen. Die Zahl der Fälle reduziert sich damit auf 474 Befragte. Mögliche Verzerrungen aufgrund dieser Reduktion der Stichprobe werden unten diskutiert.

Abbildung 5 veranschaulicht die Ergebnisse der Pfadanalysen. Eingezeichnet sind nur signifikante Beziehungen (+/-: $p \leq .05$; ++/--: $p \leq .01$); auch signifikante Interkorrelationen zwischen nicht-kausal verknüpften Größen sind vernachlässigt.

Die Ergebnisse der Pfadanalysen erwecken den Eindruck, daß das Geschlecht der Befragten, vermittelt über die Variable W-DEUTSCHE, einen Einfluß darauf hat, wie die Antworten in den Vorurteilsmaßen ausfallen. Mädchen hätten danach niedrigere Werte in den Variablen REINEG-TD und ANTIPA-TD als Jungen. Die Korrelationen verdeutlichen jedoch, daß Jungen und Mädchen der vorliegenden Stichprobe gleiche Vorurteilswerte erzielen; GESCHLECHT korreliert weder mit REINEG-TD noch mit ANTIPA-TD überzufällig hoch. Wenig wahrscheinlich ist, daß Zusammen-

Tabelle 10: (Erläuterungen auf der folgenden Seite)

	N = 474	1 GESCHLECHT	1 SCHICHT	2 SCHULTYP	3 DIFFEREN-ZIERTHEIT	3 INTEGRIERT-HEIT	3 KREATIVITÄT	3 VERB-I	3 NONV-I	4 IBRB	4 SELBST-B	4 WW-FK	5 W-DEUTSCHE	6 REINEG-TD	6 ANTIPA-TD
1	GESCHLECHT (1=Ju, 2=Mä)		-.04	.01	.15"	.13"	.10'	.04	-.02	-.07	-.10'	.02	-.11"	-.01	-.05
	SCHICHT (1=Us, 2=Ms)	-.04		.54"	-.03	.15"	.25"	.38"	.21"	-.13"	.05	.11"	-.21"	-.17"	-.26"
2	SCHULTYP (1=Hs, 2=Gy)	.03 b	.54" b		-.06	.29"	.38"	.65"	.41"	-.24"	.01	.14"	-.24"	-.27"	-.28"
	DIFFEREN-ZIERTHEIT	.15" b	.01 b	-.07 b		.23"	.09'	-.02	.03	-.02	-.08'	.05	.01	-.03	-.01
	INTEGRIERT-HEIT	.12" b	-.01 b	.30" b	.25" c		.23"	.29"	.19"	-.16"	-.08'	.03	-.07'	-.19"	-.12"
3	KREATIVITÄT	.09' b	.06 b	.35" b	.10' c	.12" c		.30"	.17"	-.14"	-.03	.10'	-.12'	-.19"	-.17"
	VERB-I	.03 b	.04 b	.62" b	.01 c	.13" c	.07 c		.40"	-.29"	-.01	.06	-.26"	-.26"	-.26"
	NONV-I	-.02 b	-.02 b	.42" b	.07 c	.09' c	.01 c	.20" c		-.15"	.01	-.02	-.19"	-.19"	-.14"
	IBRB	-.05 b	.00 b	-.05 b	-.00 b	-.06 b	-.03 b	-.22" b	-.03 b		.34"	.16"	.14"	.27"	.15"
4	SELBST-B	-.08(') b	.06 b	.01 b	-.05 b	-.06 b	-.02 b	-.03 b	.03 b	.35" c		.36"	.08'	.14"	.10'
	WW-FK	.00 b	.04 b	.16' b	.07 b	-.02 b	.06 b	-.03 b	-.09(') b	.20" c	.37" c		.04	.09'	.06
5	W-DEUTSCHE	-.11' b	-.12' b	-.04 b	.02 b	.03 b	.01 b	-.14' b	-.10' b	.02 b	.06 b	.04 b		.26"	.37"
6	REINEG-TD	.04 b	-.02 b	-.09 b	-.02 b	-.08(') b	-.08 b	-.04 b	-.04 b	.15" b	.04 b	.07 b	.18" b		.52"
6	ANTIPA-TD	-.01 b	-.12' b	-.10 b	-.01 b	-.02 b	-.05 b	-.06 b	.02 b	.02 b	.05 b	.06 b	.29" b		
	R^2													.17	.20
	$E = \sqrt{1 - R^2}$				.95	.91	.91	.74	.89	.89	.88	.91	.94	.91	.89

Zu Tabelle 10: Korrelationskoeffizienten und Ergebnisse aus zwei Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD

Signifikanzniveaus: (') $p \leq .10$
' $p \leq .05$
" $p \leq .01$ (nach einseitiger Fragestellung)

Ohne Indizierung: Partielle Korrelationen unter Kontrolle von MANIPULATION

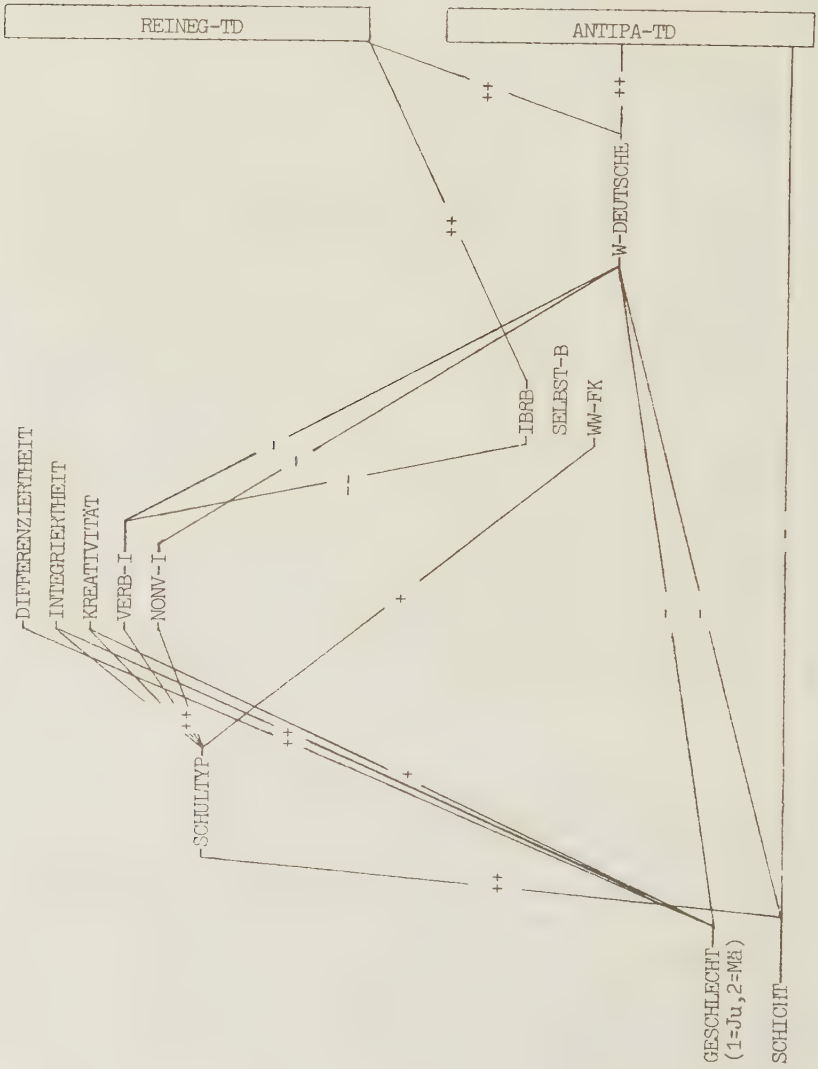
b: Pfadkoeffizienten/Beta-Gewichte aus der simultanen Regression der Variablen mit höherem Positionswert (Zahlenangaben am Rand der Matrix) auf alle kausal vorgeordneten Variablen mit niedrigerem Positionswert und MANIPULATION

c: Partielle Korrelationen unter Kontrolle aller vorgeordneten Variablen und MANIPULATION

R^2: Anteil der erklärten Varianz durch alle vor- und gleichgeordneten Variablen; durch MANIPULATION erklärte Varianzanteile sind subtrahiert. - Gleichgeordnete Variablen sind durch einen gemeinsamen Positonswert gekennzeichnet. Die Kriterien der beiden Pfadanalysen, REINEG-TD und ANTIPA-TD sind in diesem Sinne nicht gleichgeordnet; R^2 und E sind für diese Größen ohne Berücksichtigung des gegenseitigen Einflusses bestimmt.

hänge in den Korrelationen von Fehlerschwankungen oder systematischen Einflüssen überdeckt sind, die durch die Kontrolle anderer Variablen eliminiert werden: W-DEUTSCHE weist bereits in den Korrelationen die gleichen Beziehungen zu GESCHLECHT einerseits und den Vorurteilsmaßen andererseits auf wie in den Ergebnissen der Pfadanalysen. Die varianzanalytische Prüfung von interaktiven Zusammenhängen (vergl. Abschnitt 5.3.1) hatte unter Berücksichtigung der Faktoren GESCHLECHT und W-DEUTSCHE (dichotomisiert am Median der Gesamtstichprobe) keine

Abbildung 5: Ergebnisse der beiden Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD. Eingezeichnet sind nur bedeutsame Pfade (+/-: $p \leq .05$; ++/--: $p \leq .01$). Relationen zwischen nicht-kausal verknüpften Größen sind nicht abgebildet.



Anhaltspunkte für Wechselwirkungen dieser Faktoren geliefert; auch in einer Zusatzanalyse sind keine Interaktionen zu finden, wenn W-DEUTSCHE am Median der Geschlechtsgruppen geteilt wird. Die signifikante Beziehung vom Geschlecht der Befragten zu W-DEUTSCHE kommt also aller Wahrscheinlichkeit nach nicht durch dieselben Komponenten in W-DEUTSCHE zustande, die den Zusammenhang dieses Maßes zu den Vorurteilsindizes herstellt.

Über die Wirkung des Faktors GESCHLECHT auf die Vorurteilsmaße waren keine Hypothesen formuliert worden. In der Literatur sind zu diesem Zusammenhang unterschiedliche Ergebnisse referiert: SCHÖNBACH et al. (1981, 57ff) beispielsweise fanden mit ihrem Adjektivindex bei Mädchen geringere Vorurteile als bei Jungen. Sie diskutieren verschiedene mögliche Erklärungsansätze und können die Validität des Befundes mit ihrem Datensatz stützen. In der Untersuchung von SCHOPLER et al. (1974; zitiert nach HINKLE & SCHOPLER, 1979, 163-165) hingegen war die günstigere Bewertung einer Fremdgruppe bzw. deren Produkte durch weibliche Versuchsteilnehmer ein Artefakt. EHRLICH (1979, 106f) schildert eine Reihe amerikanischer Studien, die in der Mehrzahl, aber nicht durchgängig, stärkere soziale Distanzierung von ethnischen Minderheiten bei weiblichen Befragten feststellen konnten (vergl. dazu auch HEINEMANN & SCHÖNBACH in SCHÖNBACH et al., 1981, 74ff). Insgesamt scheint der Nachweis und die Richtung von Geschlechtsunterschieden beim Ausdruck von Vorurteilen in starkem Maße von den Umständen, der beurteilten Gruppe und der Art des Meßinstruments abzuhängen. Ich will aber, da das Geschlecht der Befragten in der vorliegenden Untersuchung vermutlich ohne Einfluß auf die Ausprägung ihrer Vorurteile ist, auf diese Diskussion nicht weiter eingehen.

6.2 Die Beziehung von Bildungsgrad und Schichtzugehörigkeit (Hypothese 1) und der Zusammenhang von Bildungsgrad und Schichtzugehörigkeit mit der Ausprägung von Vorurteilen (Hypothesen 2 und 3)

Die soziale Schicht oder soziale Herkunft eines Schülers hängt eng positiv zusammen mit dem Typ der Schule, die er besucht ($\chi^2 = 136$, $p \leq .01$). Von den 474 Befragten, die für die pfadanalytische Auswertung berücksichtigt werden, gehen 28% der als Mittelschichtangehörige klassifizierten zur Hauptschule und somit 72% zum Gymnasium, jedoch nur 18% der Unterschichtangehörigen sind Gymnasiasten.

BAUR (1969) nennt verschiedene Gründe für diesen wiederholt nachgewiesenen Zusammenhang. - Man kann an dieser Stelle die hohe Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und der erreichten Schulbildung im achten Schuljahr auch als Beleg für die Hypothese ansehen, daß in unserer Gesellschaft nur eingeschränkte Möglichkeiten zur sozialen Mobilität gegeben sind: Kindern aus der unteren sozialen Schicht gelingt es kaum, durch eine formale schulische Qualifikation einen sozialen Aufstieg zu erreichen. KEIM (1977, 49) betrachtet daher auch die "Differenzierung des Schulsystems als Stabilisierungsfaktor bestehender Gesellschaftsstrukturen."

In der Hypothese 2.2 (vergl. Abschnitt 4.3) wurde angenommen, daß Unterschichtangehörige u.a. deshalb in stärkerem Maße zu Vorurteilen neigen als Personen aus der Mittelschicht, weil sie aus der Zugehörigkeit zu ihrer Bezugsgruppe keine positive soziale Identität ableiten können. Die empirisch nachgewiesene enge Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und dem formalen Bildungsniveau stützt diese Annahme: Unterschichtangehörigen ist offensichtlich weitgehend die Möglichkeit verbaut, durch vermehrte Bildungsanstrengungen einen Wechsel ihrer Schichtzugehörigkeit zu erreichen, um über diese Form individueller Mobilität eine Anhebung der sozialen Identität zu erzielen. Eine nationale oder ethnische Vergleichsdimension müßte im Sinne der Hypothese unter solchen Bedingungen in der

Unterschicht an Bedeutung gewinnen.

Die einfachen Korrelationen von SCHICHT und SCHULTYP mit den Vorurteilsmaßen unterstützen die Hypothesen 2 und 3. Die pfadanalytische Darstellung macht aber deutlich, daß der in den einfachen Korrelationen erkennbare Zusammenhang von SCHICHT und REINEG-TD durch die Vermittlung der Variablen SCHULTYP und W-DEUTSCHE zustande kommt. Die Pfadanalysen zeigen darüber hinaus, daß SCHULTYP nur noch vermittelt mit den Werten in REINEG-TD und ANTIPA-TD zusammenhängt: Die gemessenen bildungsspezifischen Vorurteilsneigungen können durch einen Teil der mediierenden Variablen vollständig erklärt werden. Der Wegfall direkter Beziehungen von SCHICHT zu REINEG-TD und von SCHULTYP zu REINEG-TD und ANTIPA-TD ist jedoch nicht Ergebnis der hohen Korrelation von SCHICHT und SCHULTYP. Zum einen gibt es signifikante vermittelnde Pfade von der Variablen SCHULTYP zu den Vorurteilsmaßen, die bei artifiziellen Folgen einer hohen Kolinearität von SCHICHT und SCHULTYP nicht auftreten dürften. Zum zweiten sind in einer Zusatzanalyse die Pfade von SCHULTYP zu REINEG-TD und ANTIPA-TD signifikant, wenn zusätzlich nur SCHICHT und GESCHLECHT kontrolliert werden; die Pfadkoeffizienten lauten dann $beta_{SCHULTYP} = -.25$, $F = 21.62$" (simultane Regression von REINEG-TD auf SCHICHT, GESCHLECHT und SCHULTYP), $beta_{SCHULTYP} = -.20$, $F = 14.13$" (Regression von ANTIPA-TD). Der Einfluß von SCHICHT auf die Reichweite negativer Attribuierungen wirkt auch in dieser Zusatzanalyse über die Variable SCHULTYP: $beta_{SCHICHT} = -.04$ ist in der simultanen Regression von REINEG-TD auf die Prädiktoren GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP nicht signifikant. (GESCHLECHT leistet in diesen Regressionsanalysen zur Vorhersage beider Kriterien ebenfalls keinen bedeutsamen Beitrag.)

Direkte Auswirkungen der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Ausprägung ethnischer Vorurteile sind also mit dem Vorurteilsindex, der die Reichweite negativer Attribuierungen operationalisiert, nicht nachweisbar. Von der sozialen Herkunft abhängige Größen wie die Schulgruppenzugehörigkeit waren offensichtlich zum Zeitpunkt der Messung wichtiger zur Erklärung von Variabili-

tät in REINEG-TD. Der Befund stimmt gut überein mit den Ergebnissen von SCHÖNBACH et al. (1981, 71ff), die auch kaum bedeutsame Einflüsse der Variablen SCHICHT auf die Vorurteilsangaben ihrer Befragten feststellen konnten, wenn sie deren Schulbildung kontrollierten.

Trotz der vermutlich mit starken Mängeln behafteten empirischen Umsetzung der sozialen Schichtzugehörigkeit allein durch die Beachtung der Berufsposition des Vaters (vergl. die Diskussion in Abschnitt 5.2.1), scheinen mit dieser Operationalisierung doch Einflußgrößen erfaßt zu sein, die für die Ausprägung einzelner Aspekte ethnischer Vorurteile von Bedeutung sind. Der in der Pfadanalyse nachweisbare direkte negative Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Antipathiemaß basiert möglicherweise auf schichtbezogenen Unterschieden in Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern, die mit den empirischen Größen des Modells nicht berücksichtigt werden.

Die operationalisierten Variablen zum Selbstwertgefühl (IBRB, SELBST-B, WW-FK) weisen in den Korrelationen und den Pfadanalysen hypothesendiskonforme Relationen zu anderen Variablen auf. Mögliche Ursachen für das Zustandekommen dieser Beziehungen sollen deshalb diskutiert sein, bevor auf die Bedeutung der Maße kognitiver Fähigkeiten eingegangen wird.

6.3 Die Vermittlung schicht- und bildungstypischer Vorurteilsneigungen durch die Höhe des Selbstwertgefühls und die Identifikation mit der eigenen Nationalgruppe (Hypothesen 2.2 und 3.2)

Zunächst möchte ich in diesem Abschnitt diskutieren, wie nach den empirischen Daten unterschiedliche Selbsteinschätzungen Unterschiede in der Ausprägung von Vorurteilen zwischen Unter- und Mittelschichtangehörigen bzw. Hauptschülern und Gymnasiasten verständlich machen können. Die Bedeutung der eigenen Nationalgruppe als Prädiktor für die Stärke schicht- und bildungstypischer Vorurteile wird im einzelnen danach erörtert.

Die Korrelationsmatrix zeigt, daß nur mit der Variablen WW-FK hypothesenkonforme Zusammenhänge zwischen den Schicht- und Bildungsindikatoren und den Operationalisierungen der Selbstwertmaße bestehen. Zu SELBST-B findet sich keine bedeutsame Beziehung, IBRB korreliert entgegen den hypothetischen Annahmen negativ mit SCHICHT und SCHULTYP. IBRB und SELBST-B kovariieren ebenfalls erwartungswidrig positiv mit W-DEUTSCHE, WW-FK hängt mit dieser Variablen überhaupt nicht zusammen. Auch die einfachen positiven Korrelationen aller Selbstwertmaße mit REINEG-TD und die von IBRB und SELBST-B mit ANTIPA-TD widersprechen den Vorhersagen ebenso wie das Fehlen eines Zusammenhangs zwischen WW-FK und ANTIPA-TD. Die Annahmen aus den Hypothesen 2.2 und 3.2, daß das Selbstwertgefühl zwischen der Schichtzugehörigkeit und dem Bildungsniveau einer Person einerseits und der Ausprägung ihrer ethnischen Vorurteile andererseits vermitteln könnte, findet also bereits in den einfachen Korrelationen zwischen diesen Maßen keine empirische Unterstützung.

Ein ähnliches Bild zeigt sich nach der pfadanalytischen Auswertung. Korrelative Zusammenhänge zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und den Selbstwertmaßen können vollständig durch die Vermittlung der formalen Bildung erklärt werden. Die Pfadanalysen lassen nur eine bedeutsame Relation der Variable SCHULTYP mit den Operationalisierungen der Selbsteinschätzung erkennen: Je höher der Grad formaler Bildung, umso höher ist, wie erwartet, der Wert in WW-FK. Entgegen den hypothetischen Annahmen besteht nach den Ergebnissen der Pfadanalysen keinerlei Beziehung zwischen den Selbstwertmaßen und W-DEUTSCHE. Die Selbstwertmaße stehen nur mit einem hochsignifikanten Pfadkoeffizienten mit den Vorurteilsindizes in Verbindung. Die positive Richtung dieses Zusammenhangs von IBRB und REINEG-TD stimmt jedoch nicht mit den Hypothesen überein. Schließlich spricht gegen Plausibilitätsannahmen der negative Pfadkoeffizient von VERB-I zu IBRB. Intelligenz- und Selbstwertmaße korrelieren in der Regel empirisch schwach positiv miteinander (vergl. die Übersicht bei WYLIE, 1979, 373ff).

In starkem Maße hypothesendiskonform sind die Befunde, die Zusammenhänge der Variablen IBRB mit anderen Größen betreffen. Gründe dafür sind möglicherweise aufzuzeigen, wenn die Komponenten dieser Variablen, IDEAL-B und REAL-B, in Pfadanalysen aufgenommen werden. Kriterien in unterschiedlichen Analysen sind REINEG-TD und ANTIPA-TD, aber auch die Komponenten dieser Variablen, REINEG-D, REINEG-T bzw. ANTIPA-D und ANTIPA-T. Tabelle 11 enthält die Ergebnisse der sechs Pfadanalysen, soweit sie nicht Tabelle 10 zu entnehmen sind.

Die Höhe der verbalen Intelligenz hängt nach den Ergebnissen der Pfadanalysen erwartungsgemäß positiv mit IDEAL-B zusammen und kovariiert nicht mit REAL-B (vergl. Abbildung 6). Die negative Beziehung von VERB-I zu IBRB ist also artifizielles Ergebnis der Indexbildung. (IBRB = 6 - IDEAL-B + REAL-B entspricht einer Invertierung von IDEAL-B, wenn REAL-B konstant bleibt.) - Der Grad der formalen Bildung steht in positiver Beziehung zu IDEAL-B; diese wurde beim Index IBRB durch den schwach positiven Pfadkoeffizienten zu REAL-B verdeckt.

Die beiden Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD (vergl. Abbildung 6) zeigen weiterhin, daß nur IDEAL-B eine hypothesenkonforme schwach signifikante Beziehung zu REINEG-TD besitzt (nicht eingezeichnet), REAL-B jedoch zu dieser Variablen eine bedeutsame positive Relation aufweist, die den Hypothesen widerspricht. Zu ANTIPA-TD und W-DEUTSCHE gibt es keine signifikanten Pfade.

Getrennte Pfadanalysen mit den Komponenten von REINEG-TD (REINEG-T und REINEG-D) und ANTIPA-TD (ANTIPA-T und ANTIPA-D) als Kriterien machen deutlich, daß die Selbstwertmaße REAL-B und WW-FK nur mit dem Urteil über Deutsche negativ zusammenhängen (vergl. Abbildung 7) und vom Urteil über Türken unabhängig sind. Dieses Ergebnismuster widerspricht den Annahmen aus den Hypothesen 2.2 und 3.2. Lediglich IDEAL-B kovariiert erwartungsgemäß schwach negativ mit der Reichweite negativer Attribuierungen über Türken ohne mit dem entsprechenden Urteil über Deutsche in Beziehung zu stehen. Möglicherweise

Tabelle 11: Ergebnisse aus sechs Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD, REINEG-D, REINEG-T, ANTIPA-TD, ANTIPA-D und ANTIPA-T. Nicht angeführte Koeffizienten sind der Tabelle 10 zu entnehmen.

		1		2	3					4				5	
	N = 474	GESCHLECHT (1=Ju, 2=Ma)	SCHICHT	SCHULTYP	DIFFEREN-ZIERTHEIT	INTEGRIERT-HEIT	KREATIVITÄT	VERB-I	NONV-I	IDEAL-B	REAL-B	SELBST-B	WW-FK	W-DEUTSCHE	E
4	IDEAL-B	.14" b	-.02 b	.17" b	-.01 b	.04 b	-.03 b	.16" b	.01 b		.34" c	.09' c	.14" c		
	REAL-B	.07 b	-.02 b	.10 b	-.01 b	-.03 b	-.07 b	-.10 b	-.02 b			.45" c	.33" c		
5	W-DEUTSCHE	-.11' b	-.12' b	-.05 b	.02 b	.03 b	-.01 b	-.14' b	-.10' b	.00 b	.04 b	.05 b	.03 b		.94
6	REINEG-TD	.04 b	-.02 b	-.10 b	-.02 b	-.08(') b	-.07 b	-.05 b	-.04 b	-.09(') b	.17" b	.03 b	.06 b	.18" b	.91
6	REINEG-D	-.04 b	-.06 b	.03 b	.04 b	.04 b	-.01 b	-.07 b	.06 b	.01 b	-.26" b	-.06 b	-.12' b	-.02 b	.93
6	REINEG-T	.01 b	-.06 b	-.09 b	.01 b	-.06 b	-.09(') b	-.10(') b	.00 b	-.09(') b	-.02 b	-.01 b	-.03 b	.17" b	.92
6	ANTIPA-TD	-.02 b	-.11' b	-.11(') b	-.01 b	-.03 b	-.04 b	-.06 b	.02 b	.03 b	.07 b	.03 b	.05 b	.29" b	.89
6	ANTIPA-D	.03 b	.08 b	.03 b	.05 b	.01 b	.01 b	-.05 b	-.08 b	-.10(') b	-.11' b	-.07 b	-.11' b	-.23" b	.93
6	ANTIPA-T	-.00 b	-.08 b	-.11(') b	.03 b	-.02 b	-.05 b	-.12' b	-.05 b	-.04 b	-.01 b	-.03 b	-.03 b	.18" b	.91

Abbildung 6: Ergebnisse der beiden Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD unter Berücksichtigung von IDEAL-B und REAL-B

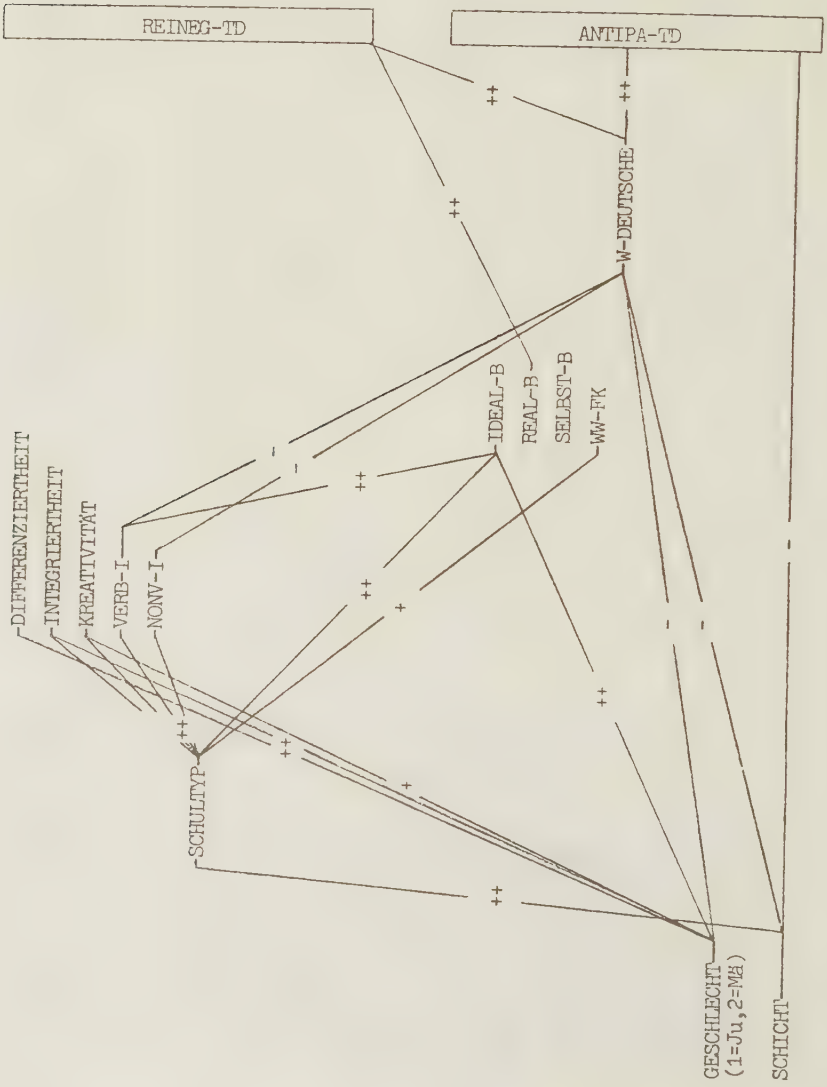
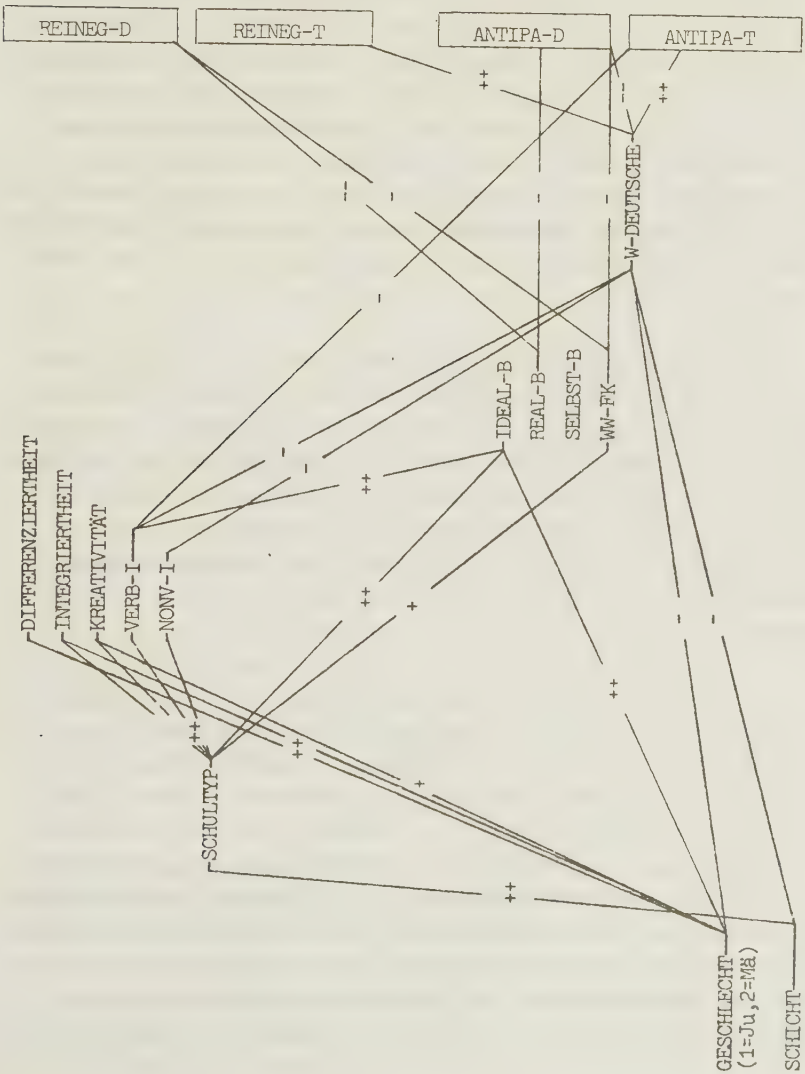


Abbildung 7: Ergebnisse von vier Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-D, REINEG-T, ANTIPA-D und ANTIPA-T unter Berücksichtigung von IDEAL-B und REAL-B



erfassen also das Maß IDEAL-B und REAL-B, SELBST-B und WW-FK unterschiedliche theoretische Größen, die auch in unterschiedlichen Zusammenhängen zu den Vorurteilsindizes stehen. Die Interkorrelationen der Selbstwertmaße stützen diese Annahme (vergl. Tabellen 10 und 11): IDEAL-B kovariiert nur mit REAL-B einigermaßen hoch, was auf die formale Gleichartigkeit und zusammenhängende Vorlage dieser Meßinstrumente zurückzuführen sein könnte. IDEAL-B hängt aber kaum mit SELBST-B und WW-FK zusammen. Im Gegensatz dazu deuten die relativ hohen Korrelationen von REAL-B, SELBST-B und WW-FK die Ähnlichkeit dieser Maße an. - Die Interpretierbarkeit der marginalen Beziehungen von IDEAL-B zu REINEG-TD bzw. REINEG-T als Stütze der hypothetischen Annahmen wird jedoch wieder eingeschränkt, wenn man gleichzeitig den tendenziell signifikanten Pfad von IDEAL-B zu ANTIPA-D beachtet, der erwartungswidrig ein negatives Vorzeichen hat.

Die bedeutsame negative Beziehung von REAL-B zu REINEG-D kann den positiven Zusammenhang von REAL-B und REINEG-TD erklären: Da REAL-B keine signifikante Kovariation mit REINEG-T aufweist, bedingt die Indexbildung von REINEG-TD (REINEG-T minus REINEG-D) eine positive Beziehung zwischen dem Selbstwertmaß REAL-B und dem Vorurteilsmaß REINEG-TD. Ungeklärt bleibt jedoch, warum REAL-B und auch WW-FK negativ mit den Urteilen über Deutsche zusammenhängen, aber keine Beziehung zum Urteil über Türken aufweisen.

Zunächst kann man diesen empirischen Befund als Widerlegung der Hypothesen ansehen, die aus der TAJFELschen Theorie der sozialen Identität abgeleitet wurden, wonach Personen mit einer niedrigen Selbsteinschätzung zu besonders starken Vorurteilen neigen sollen. Vielleicht weisen aber auch die Selbstwertmaße, insbesondere REAL-B und WW-FK methodische Schwächen auf, die ihre Validität in Frage stellen. Beispielsweise könnten diese Indizes gerade solche Aspekte des Selbstwertgefühls erfassen, die von der sozialen Identität verschieden sind und die in anderen Zusammenhängen mit Ausprägung ethnischer Vorurteile stehen, als durch TAJFELs Theorie der sozialen Identität vor-

hergesagt ist. In den Abschnitten 3.3 und 5.2.3 wurden die Schwierigkeiten geschildert, die der Versuch bereitet, die theoretischen Variablen "allgemeine Selbsteinschätzung" und "soziale Identität" zu trennen. Gegen diesen Exhaustionsversuch spricht jedoch, daß empirische Beziehungen zwischen der Schulbildung und einigen Variablen der Selbsteinschätzung so ausfallen, wie das nach der Hypothese 3.2 zu erwarten ist[1].

Schließlich besteht noch die Möglichkeit, daß die Selbstwertmaße "etwas" quantifizieren, was mit einer theoretischen Variablen Selbsteinschätzung und soziale Identität überhaupt nichts zu tun hat. Die Befragung fand im Klassenverband statt, so daß die Bereitschaft zur Selbstöffnung (vergl. JOURARD, 1971) insbesondere bezüglich negativer Aspekte der eigenen Person stark eingschränkt sein könnte. (Der Nachbar könnte etwa versuchen, einen Blick in die ausgefüllten Fragebogen zu werfen.) Vielleicht sind Fragen zur Idealvorstellung von der eigenen Person in dieser Situation noch am leichtesten ehrlich zu beantworten und damit zuerst valide Indikatoren für die Selbsteinschätzung. Schließt man sich dieser letzten Argumentation an, bleibt jedoch offen, wie dann die empirischen Beziehungen einiger Selbstwertmaße insbesondere zum Grad formaler Bildung und zu den Vorurteilsmaßen zustandegekommen sind. Vom Urteilsobjekt freie Tendenzen zu positiven oder negativen Gesamturteilen könnten beispielsweise die Selbstwertindizes verzerrt haben. Sie können aber kaum die Zusammenhänge mit den Vorurteilsindizes erklären, da diese Meßgrößen von solchen Antworttendenzen relativ frei sind. Ich komme in der kritischen Einschätzung der Ergebnisse in Abschnitt 7.1.3.1 darauf zurück.

---

[1] Zur Erfassung der Einschätzung des Freundeskreises wurden noch zwei weitere Indizes gebildet, die entweder nur aus der Bewertung des Freundeskreises oder einem Produkt aus der Wichtigkeit des Freundeskreises und seiner (nicht-standardisierten) Bewertung bestehen. Die Ergebnisse mit diesen Indizes stimmen mit denen von WW-FK überein.

An dieser Stelle muß die Entscheidung offen bleiben, wie die empirischen Daten unter Einschluß der Selbstwertmaße zu bewerten sind. Im Verlauf dieses Kapitels folgt außerdem noch die Darstellung einiger weiterer Befunde, die, ebenso wie die Ergebnisse mit der Variablen IDEAL-B, tendenziell die Annahmen der Hypothesen 2.2 und 3.2 stützen. Endgültig wird sich die Bedeutung der sozialen Identität für die Ausprägung ethnischer Vorurteile in dieser Arbeit jedoch nicht klären lassen. Daher sind im Abschnitt 7.2 zwei geplante Forschungsarbeiten dargestellt, die dieser Frage weiter nachgehen sollen.

Die Hypothesen 2.2 und 3.2 behaupten, daß neben der Selbsteinschätzung das Bedürfnis zur Identifikation mit der eigenen Nationalgruppe in bedeutsamer Weise schicht- und bildungsspezifische Vorurteilsneigungen vermittelt. Die einfachen Korrelationen unterstützen diesen Teil der Hypothesen. Auch in den Pfadanalysen ist ein Einfluß der Variablen SCHICHT auf W-DEUTSCHE nachzuweisen, die Variable SCHULTYP hängt nach den Ergebnissen der Pfadanalysen nur vermittelt über VERB-I und NONV-I mit W-DEUTSCHE zusammen.Nach diesem Ergebnismuster läßt sich ein Teil der direkten Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und dem Antipathieindex dadurch erklären, daß mit steigender Schichtzugehörigkeit die Bedeutung der eigenen nationalen Gruppe als Bezugskategorie fällt, was dann eine gemäßigtere Ausprägung von Vorurteilen zur Folge hat. Ebenso wird die Bildungsabhängigkeit von Vorurteilen durch den Einfluß von W-DEUTSCHE verständlich, wobei für die Beziehung zwischen SCHULTYP und W-DEUTSCHE noch das Intelligenzniveau der Befragten eine Erklärungsfunktion übernehmen kann. Diese Befunde stimmen mit den Hypothesen 2.2 und 3.2 gut überein. Die Betonung der eigenen nationalen Zugehörigkeit und Differenzierungen zwischen Gruppen auf einer nationalen oder ethnischen Dimension dient der Anhebung oder Stützung einer gefährdeten sozialen Identität. Das Ausmaß gefährdeter oder negativer Selbsteinschätzung sollte in der niedrigen sozialen Schicht und auf der unteren Stufe formaler Bildung besonders groß sein.

Zur Interpretation der Antworten auf die Frage nach der subjektiven Wichtigkeit, Deutscher zu sein, sind die Ergebnisse der vier Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-D, REINEG-T, ANTIPA-D und ANTIPA-T interessant (vergl. Abbildung 7). W-DEUTSCHE hängt nicht mit REINEG-D zusammen, wohl aber in der erwarteten Richtung mit REINEG-T. Die häufig nachgewiesene Korrelation von Wichtigkeit (Importance) und Polarisierung der Valenz (vergl. FISHBEIN & AJZEN, 1975, 228) tritt hier nicht auf. Die Frage nach der Wichtigkeit der Deutschen und die Beurteilung der Deutschen bedeuten also (zumindest mit den Adjektivskalen) für die Befragten vermutlich nicht das gleiche; danach scheint es möglich, W-DEUTSCHE als sinnvolle vermittelnde Variable anzusehen (Näheres dazu in Abschnitt 7.1.2.1, Seite 168).

Da bei den Selbstwertmaßen REAL-B, SELBST-B und WW-FK und mit Abstrichen bei IDEAL-B nicht zu klären ist, wie die Zusammenhänge mit den Vorurteilsantworten zustandekommen, scheint es angebracht, weitere Analysen zum Zusammenhang von gemessenen Variablen ohne Berücksichtigung der Selbstwertmaße durchzuführen. Ein solches Vorgehen ist unter den gegebenen Umständen konservativ als Test des Mediationsmodells bildungs- und schichtspezifischer Vorurteilsneigungen.

Der Entschluß zu dieser Maßnahme kommt in Kenntnis der Daten zustande. Die Reduzierung der Pfadanalysen um die Variablen IBRB, SELBST-B und WW-FK sowie das weitere Vorgehen erhalten damit den Charakter von ex-post factum Analysen! - Die Ergebnisse der Pfadanalysen auf die Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD ohne Berücksichtigung der Selbstwertmaße sind in Tabelle 12 und Abbildung 8 zusammengefaßt, soweit die Bestimmung der Kennwerte von der der ursprünglichen Analysen abweicht (vergl. Tabelle 10).

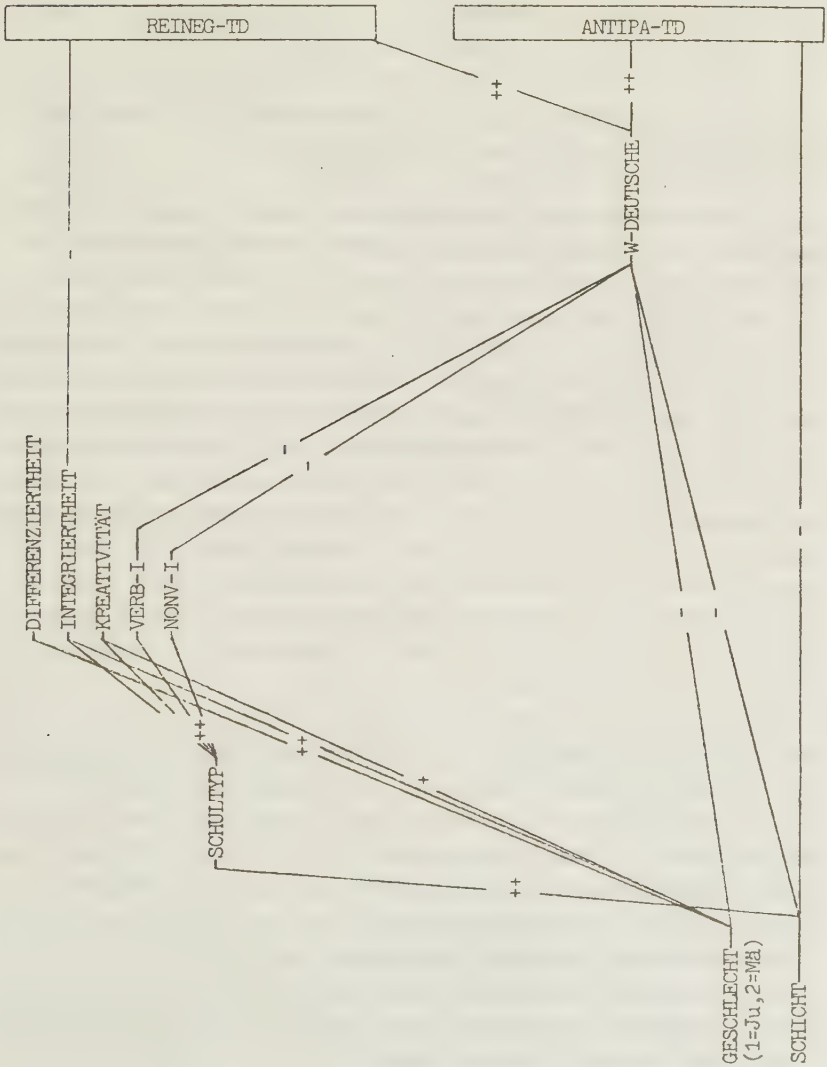
R^2 und E von REINEG-TD und ANTIPA-TD sind reduziert um den Einfluß, der allein durch die Selbstwertmaße erklärt wird. Die Pfade der verbleibenden Variablen unterscheiden sich kaum von den Pfaden dieser Größen, wenn die Selbstwertmaße in die Pfadanalysen aufgenommen sind. Lediglich die Beziehung von

INTEGRIERTHEIT zu REINEG-TD wird signifikant. (Unter Berücksichtigung von IBRB, SELBST-B und WW-FK ist beta = -.08 mit $p \leq .10$.) - Der Zusammenhang der Maße kognitiver Fähigkeiten mit den Vorurteilsmaßen wird weiter unten ausführlich diskutiert.

Tabelle 12: Ergebnisse aus zwei Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD ohne Berücksichtigung der Selbstwertmaße. Nicht angeführte Koeffizienten sind Tabelle 10 zu entnehmen.

		5	6	
	N = 474	W-DEUTSCHE	REINEG-TD	ANTIPA-TD
1	GESCHLECHT (1=Ju,2=Mä)	-.11' b	.04 b	-.01 b
	SCHICHT	-.11' b	-.01 b	-.11' b
2	SCHULTYP	-.04 b	-.09 b	-.09 b
3	DIFFEREN-ZIERTHEIT	.02 b	-.01 b	-.01 b
	INTEGRIERT-HEIT	.03 b	-.10' b	-.03 b
	KREATIVITÄT	-.01 b	-.08 b	-.05 b
	VERB-I	-.15' b	-.08 b	-.06 b
	NONV-I	-.10' b	-.05 b	.01 b
5	W-DEUTSCHE		.19" b	.30" b
	R^2		.14	.19
	$E = \sqrt{1 - R^2}$	.95	.93	.90

Abbildung 8: Ergebnisse der beiden Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD ohne Berücksichtigung der Selbstwertmaße



Hypothese 4 ist ebenso wie die Hypothesen 2.2 und 3.2 mit dem Verhältnis der Valenz des Selbstwertgefühls zu den Vorurteilen befaßt. Aus diesem Grund soll die Diskussion des korrelativen Teils der Untersuchung an dieser Stelle von der Darstellung der Ergebnisse der experimentellen Manipulation unterbrochen werden. Anschließend möchte ich die Befragungsdaten noch einmal aufgreifen.

6.4 Experimentelle Ergebnisse: Die Anhebung des Selbstwertgefühls durch den Ausdruck von Vorurteilen

Die korrelations- und pfadanalytische Überprüfung der Zusammenhänge von Selbstwert- und Vorurteilsmaßen hat Zweifel daran aufkommen lassen, wie die empirischen Ergebnisse unter Einschluß der Selbstwertmaße zu verstehen sind. Aus diesem Grunde können auch Untersuchungsergebnisse im Sinne der Hypothese 4, nämlich mögliche Unterschiede in den Selbstwertmaßen in Abhängigkeit von ihrer Stellung zu den Vorurteilsindizes, nur mit Vorsicht interpretiert werden. In Kenntnis der Daten zu den Hypothesen 2.2 und 3.2 läßt sich aber eine Zusatzannahme postulieren, die von einer möglicherweise geringen Konstruktvalidität der Selbstwert-Meßinstrumente weniger bedroht ist als die Hypothese 4. Das Zutreffen dieser Zusatzannahme könnte dennoch die Behauptung stützen, daß die Ausprägung von Vorurteilen Ausländern gegenüber von der Einschätzung der eigenen Person mitbedingt wird.

Nach der TAJFELschen Theorie der sozialen Identität dient die Differenzierung von Bezugs- und Fremdgruppe letztlich einer Anhebung des Selbstwertgefühls. Das Bedürfnis zur Aufwertung der Selbsteinschätzung müßte dann besonders stark sein, wenn die eigene Person und ihre Unzulänglichkeiten aktualisiert sind. Wenn hingegen situative Gründe weniger deutlich zur Selbstbewertung anregen, müßte auch das Bemühen zur Anhebung der eigenen Bezugsgruppe und zur Abwertung der Fremdgruppe geringer sein. Trotz möglicherweise eingeschränkter Validität der Selbstwertindizes könnten die Items zur

Selbstbewertung geeignet sein, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die eigene Person zu lenken und diese und damit verbundene Kognitionen und Wertungen salient zu machen. Für die Ausprägung ethnischer Vorurteile läßt sich nach diesen Überlegungen folgende Vorhersage machen:

Post-factum Hypothese 4a
Die Differenzierung der eigenen Bezugsgruppe von einer Fremdgruppe ist größer, wenn vorher die Aufmerksamkeit auf die eigene Person gelenkt wird. - Befragte, die vor dem Urteil über Deutsche und Türken die eigene Person beurteilen sollen, zeigen eine stärkere Ausprägung in ihren Vorurteilen als Befragte, denen vor den Vorurteilsmaßen keine Selbstwertmeßinstrumente vorgelegt werden.

Die Hypothese läßt einen Haupteffekt von MANIPULATION auf die Stärke der gemessenen Vorurteile erwarten. Effekte sollten darüber hinaus in besonderem Maße bei Befragten zu beobachten sein, die "in Wahrheit" ein geringes Selbstwertgefühl besitzen. Dies ist aber anhand der vorliegenden Daten aus den Selbstwertmaßen kaum direkt zu bestimmen. Daher formuliert die Hypothese einen Haupteffekt.

Zunächst wird die Überprüfung der Hypothese 4 dargestellt. Es folgt die Analyse der Daten nach der post-factum Hypothese.

6.4.1 Die Salienz von Bezugs- und Vergleichsgruppe und die Ausprägung des Selbstwertgefühls - Prüfung von Hypothese 4

Die Selbstwertmaße bilden die abhängigen Variablen in verschiedenen Varianzanalysen. Faktoren sind jedesmal MANIPULATION und zur Kontrolle die Variablen GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP. Die Tabellen 13 und 14 stellen die Mittelwerte und die Ergebnisse der Varianzanalysen dar. Zur optimalen Datenausnutzung sind die Schüler in eine Analyse aufgenommen, die in keiner der jeweils beteiligten Variablen einen fehlenden Wert hatten. Die Anzahl der Fälle in den einzelnen Zellen reicht von 6 bis 40.

Tabelle 13: Mittelwerte der Selbstwertindizes in Untergruppen aus den Faktoren SCHULTYP, GESCHLECHT, SCHICHT und MANIPULATION.
Post-factum Analysen nach Tukey-b ( ] bedeutet p ≤ .05)

			IBRB	IDEAL-B	REAL-B	SELBST-B	WW-FK
Hauptschule	Jungen	USchicht	sw-de-tü	5.38	4.99	4.37	1.60	1.27
			de-sw-tü	5.41	4.91	4.32	1.61	-1.36
			de-tü-sw	5.40	4.95	4.34	1.53	-0.96
		MSchicht	sw-de-tü	5.41	4.73	4.15	1.53	0.95
			de-sw-tü	5.17	4.79	3.96	1.54	-2.01
			de-tü-sw	5.37	5.09	4.46	1.55	-0.34
	Mädchen	USchicht	sw-de-tü	5.41	4.92	4.33	1.55	-1.00
			de-sw-tü	5.24	5.11	4.34	1.52	-0.19
			de-tü-sw	5.14	5.27	4.41	1.45	-0.24
		MSchicht	sw-de-tü	5.58	4.85	4.43	1.60	1.43
			de-sw-tü	5.14	5.26	4.40	1.44	-0.75
			de-tü-sw	5.39	4.93	4.33	1.56	1.03
Gymnasium	Jungen	USchicht	sw-de-tü	5.22	5.08	4.31	1.58	2.20
			de-sw-tü	4.97	5.22	4.19	1.48	-0.29
			de-tü-sw	4.98	5.26	4.25	1.56	0.15
		MSchicht	sw-de-tü	5.13	5.15	4.28	1.56	0.77
			de-sw-tü	4.99	5.18	4.17	1.52	0.34
			de-tü-sw	5.19	5.20	4.39	1.62	1.34
	Mädchen	USchicht	sw-de-tü	5.17	5.19	4.36	1.43	2.30
			de-sw-tü	5.11	5.21	4.32	1.62	-0.53
			de-tü-sw	4.88	5.23	4.10	1.43	0.01
		MSchicht	sw-de-tü	5.04	5.23	4.27	1.55	2.02
			de-sw-tü	4.93	5.44	4.38	1.53	-0.21
			de-tü-sw	5.07	5.34	4.41	1.54	0.98
			sw-de-tü	5.28	5.03]	4.31	1.56	0.93]
			de-sw-tü	5.15	5.12]	4.27	1.54	-0.57]
			de-tü-sw	5.20	5.18]	4.37	1.52	0.14
			N	503	503	505	502	498

Tabelle 14: Ergebnisse von Varianzanalysen zum Einfluß von vier Faktoren auf jedes der Selbstwertmaße
Signifikanzniveaus: (') $p \leq .10$; ' $p \leq .05$; " $p \leq .01$

Variationsquelle	d.f.	F-Werte für die abhängigen Variablen IBRB	IDEAL-B	REAL-B	SELBST-B	WW-FK
A: GESCHLECHT	1	3.25(')	14.07"	1.62	5.66'	.01
B: SCHICHT	1	.03	.09	.18	.19	.21
C: SCHULTYP	1	20.89"	27.37"	.22	.01	5.66'
D: MANIPULATION	2	2.48(')	4.64"	1.47	.94	5.19"
A x B	1	.29	.55	1.50	.52	.65
A x C	1	.03	.33	.49	.03	.16
A x D	2	.71	2.51(')	1.18	.43	.85
B x C	1	.00	2.18	1.70	1.13	.01
B x D	2	1.46	.37	1.81	1.80	.51
C x D	2	.06	.80	.62	.26	.05
A x B x C	1	1.26	.45	.43	.23	.26
A x B x D	2	.14	1.84	.60	1.52	.49
A x C x D	2	.59	.85	.03	2.90(')	1.17
B x C x D	2	.83	.35	.23	.06	.86
A x B x C x D	2	.04	1.77	1.14	.13	.04
M.A.Q.innerhalb		.30	.19	.25	.05	18.05
d.f. MAQinnerhalb		479	479	481	478	474

Die Kontrollvariablen GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP weisen in den Varianzanalysen die gleichen Zusammenhänge zu den abhängigen Variablen auf, die schon in den Pfadanalysen zu beobachten sind. Diese Effekte müssen daher hier nicht erneut aufgegriffen werden. Ein Teil der Beziehungen ist statistisch

bedeutsamer als in den Pfadanalysen (insbesondere der negative Zusammenhang von SCHULTYP und IBRB), da die Effekte der unabhängigen Variablen der Varianzanalysen nicht insgesamt, wie in den Pfadanalysen, um die Einflüsse der Maße kognitiver Fähigkeiten bereinigt sind.

Nur mit den abhängigen Variablen IDEAL-B und WW-FK zeigen sich signifikante direkte Einflüsse des experimentellen Faktors MANIPULATION. Mit IBRB läßt sich ein tendenziell signifikanter Haupteffekt von MANIPULATION nachweisen und mit SELBST-B eine marginal signifikante Wechselwirkung.

Das Datenmuster in der abhängigen Variablen WW-FK ist mit der Theorie der sozialen Identität kaum zu interpretieren. Eine post-factum Erklärung, wonach die Vorgabe einer Urteilsskala über Deutsche in der MANIPULATION-Bedingung de-sw-tü die Deutschen als Bezugsgruppe stärker salient und damit den Freundeskreis als Bezugskategorie weniger wichtig und auch weniger positiv bewertet macht, wird durch die Daten widerlegt: Die Wichtigkeit des Freundeskreises (WW-FK besteht aus den Komponenten "Wert des Freundeskreises" x "Wichtigkeit des Freundeskreises"; vergl. Abschnitt 5.2.3) ist unabhängig von der Position dieser Frage zu den Vorurteilsmaßen ($F = 1.62$, n.s.; $d.f. = 2$; $MAQ = 0.631$; $d.f._{MAQ} = 474$ in einer ANOVA mit den Faktoren GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP und MANIPULATION).

Nach der schwach signifikanten interaktiven Wirkung von GESCHLECHT, SCHULE und MANIPULATION bewirkt ein vorangehendes Urteil über Türken nur bei Jungen aus dem Gymnasium einen Anstieg von SELBST-B. Tabelle 15 enthält die entsprechenden Mittelwerte. Unter Berücksichtigung der Überlegungen aus der Hypothese 2.2 ist jedoch kaum plausibel zu erklären, warum gerade Befragte aus einer Gruppe, der eine hohe Selbsteinschätzung unterstellt ist, diese Selbstbewertung noch durch die Ablehnung einer Fremdgruppe heraufsetzen sollten.

Tabelle 15: Mittelwerte von SELBST-B in Untergruppen aus den Faktoren GESCHLECHT, SCHULTYP und MANIPULATION
Post-factum Analysen nach Tukey-b mit $p \leq .05$

			SELBST-B	N	
Jungen	Hauptschule	sw-de-tü	1.58	54	
		de-sw-tü	1.59	50	
		de-tü-sw	1.53	46	
	Gymnasium	sw-de-tü	1.57	41	
		de-sw-tü	1.51	39	
		de-tü-sw	1.61	32	
Mädchen	Hauptschule	sw-de-tü	1.55	44	
		de-sw-tü	1.50	46	
		de-tü-sw	1.46	43	
	Gymnasium	sw-de-tü	1.53	39	
		de-sw-tü	1.55	33	
		de-tü-sw	1.51	35	Tukey-b n.s.

Allein mit der abhängigen Variablen IDEAL-B ergibt sich für die Stufe des Faktors MANIPULATION ein Datenmuster, das mit den Annahmen von Hypothese 4 vereinbar ist. Dieser Befund kann auch den schwach signifikanten Haupteffekt von MANIPULATION auf IBRB erklären, da IBRB aus den Komponenten IDEAL-B und REAL-B gebildet wurde (vergl. Abschnitt 5.2.3): Auf REAL-B wirkt sich der Wechsel in der Reihenfolge der Fragebogen nicht aus, so daß der Zusammenhang von MANIPULATION und IBRB die invertierte Beziehung von IDEAL-B zu diesem Faktor widerspiegelt. - Die Werte der Variablen IDEAL-B steigen von der Bedingung sw-de-tü zu de-sw-tü und noch einmal zur Bedingung de-tü-sw. Obwohl nur der Mittelwertunterschied zwischen der ersten und letzten Stufe des Faktors MANIPULATION signifikant ist, deutet dieses Muster an, daß allein die Möglichkeit, ein Urteil über die eigene Bezugsgruppe abzugeben, eine Verbesserung der Selbst-

einschätzung nach sich ziehen kann. Ein solcher Befund ist mit den theoretischen Überlegungen durchaus vereinbar, wenn man annimmt, daß das Urteil über die eigene Nationalgruppe bereits implizit vor dem Hintergrund einer fremden Vergleichsgruppe gefällt und in positive Richtung verzerrt wird. Die Beurteilung der Deutschen allein kann dann zur Stabilisierung und Anhebung der sozialen Identität beitragen. Ein nochmaliger, erheblicher Anstieg der IDEAL-B-Werte von der Bedingung de-sw-tü zur Bedingung de-tü-sw wird möglicherweise durch die Grenzen der Meßskala verhindert. Die marginal signifikante interaktive Wirkung des Geschlechts der Befragten mit dem Faktor MANIPULATION auf das Idealbild stellt die Interpretierbarkeit des Haupteffekts von MANIPULATION auf diese abhängige Variable jedoch ein wenig in Frage: Tabelle 16 verdeutlicht, daß insbesondere Mädchen mit einem Anstieg von IDEAL-B reagieren, wenn sie vorher die Deutschen oder die Türken zu beurteilen hatten. Die weiblichen Befragten geben gleichzeitig an, es sei ihnen im Vergleich zu Jungen weniger wichtig, Deutsche zu sein (vergl. Abbildung 5 in Abschnitt 6.1). Warum sollten dann gerade diese Befragten ihr "wahres" Idealbild besonders stark an ihrem Urteil über Deutsche orientieren?

Tabelle 16: Mittelwerte von IDEAL-B in Untergruppen aus den Faktoren GESCHLECHT und MANIPULATION. Post-factum Analysen nach Tukey-b mit $p \leq .05$

		IDEAL-B	N
Jungen	sw-de-tü	5.01	95
	de-sw-tü	5.01	89
	de-tü-sw	5.09	79
Mädchen	sw-de-tü	5.06	83
	de-sw-tü	5.25	79
	de-tü-sw	5.26	78

Insgesamt entsprechen die experimentellen Ergebnisse der Untersuchung den Befunden zu den Hypothesen 2.2 und 3.2 (vergl. Abschnitt 6.3): Die Zusammenhänge der Selbstwertmaße mit den Vorurteilsmaßen sind im Rahmen der Untersuchungshypothesen kaum verständlich; eine sinnvolle Interpretation ist mit Vorsicht nur anhand der Angaben zum Idealbild zu leisten.

6.4.2 Die Salienz des Selbstwertgefühls und die Ausprägung von Vorurteilen - Prüfung der post-factum Hypothese 4a

Die Tabellen 17 und 18 stellen die Mittelwerte und die Ergebnisse von zwei Varianzanalysen mit den abhängigen Variablen REINEG-TD und ANTIPA-TD zusammen. Die Anzahl der Fälle in den einzelnen Zellen schwankt zwischen 6 und 40.

Tabelle 17: Mittelwerte von REINEG-TD und ANTIPA-TD in Untergruppen aus den Faktoren SCHULTYP, GESCHLECHT, SCHICHT und MANIPULATION
Post-factum Analysen nach Tukey-b mit $p \leq .05$

				REINEG-TD	ANTIPA-TD
Hauptschule	Jungen	USchicht	sw-de-tü	.49	33.90
			de-sw-tü	.58	39.37
			de-tü-sw	.16	27.69
		MSchicht	sw-de-tü	.32	23.23
			de-sw-tü	.45	29.93
			de-tü-sw	-.17	20.36
	Mädchen	USchicht	sw-de-tü	.49	28.95
			de-sw-tü	.39	36.00
			de-tü-sw	.26	27.57
		MSchicht	sw-de-tü	.45	18.33
			de-sw-tü	.70	22.60
			de-tü-sw	.76	27.40
Gymnasium	Jungen	USchicht	sw-de-tü	.06	18.62
			de-sw-tü	.25	23.50
			de-tü-sw	-.25	15.83
		MSchicht	sw-de-tü	.04	16.96
			de-sw-tü	.03	15.17
			de-tü-sw	.13	14.22
	Mädchen	USchicht	sw-de-tü	.14	15.86
			de-sw-tü	-.16	15.86
			de-tü-sw	-.01	16.70
		MSchicht	sw-de-tü	-.21	7.16
			de-sw-tü	-.09	11.23
			de-tü-sw	-.14	10.12
			sw-de-tü	.23	22.18
			de-sw-tü	.28	26.35
			de-tü-sw	.10 Tukey-b n.s.	20.62
			N	504	502

Tabelle 18: Ergebnisse von Varianzanalysen zum Einfluß von vier Faktoren auf REINEG-TD und ANTIPA-TD
Signifikanzniveaus: (') $p \leq .10$; ' $p \leq .05$; " $p \leq .01$

Variationsquelle	d.f.	F-Werte für die abhängigen Variablen REINEG-TD	ANTIPA-TD
A: GESCHLECHT	1	.46	2.62
B: SCHICHT	1	.69	7.33"
C: SCHULTYP	1	27.11"	19.34"
D: MANIPULATION	2	3.14'	1.99
A x B	1	1.26	.06
A x C	1	4.95'	.08
A x D	2	.97	.45
B x C	1	.05	.50
B x D	2	.31	.18
C x D	2	1.48	.29
A x B x C	1	4.06'	.07
A x D x D	2	.70	.05
A x C x D	2	.49	.06
B x C x D	2	.22	.09
A x B x C x D	2	1.30	.26
M.A.Q.innerhalb		.48	702.15
d.f. MAQinnerhalb		480	478

Die Varianzanalysen replizieren zunächst die Schicht- und Bildungsspezifitäten von Vorurteilen, die schon anhand der Korrelations- und Pfadanalysen diskutiert wurden. Die vereinzelten Interaktionen von GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP auf die Vor-

urteilsvariable REINEG-TD möchte ich hier nicht weiter erörtern. Die entsprechenden Mittelwerte sind in der folgenden Tabelle 19 wiedergegeben.

Tabelle 19: Mittelwerte von REINEG-TD in Untergruppen aus den Faktoren GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP. Post-factum Analysen nach Tukey-b mit $p \leq .05$

			REINEG-TD	N
Jungen	Hauptschule		.36	150
		USchicht	.42	107
		MSchicht	.21	43
	Gymnasium		.06	113
		USchicht	.06	29
		MSchicht	.06	84
Mädchen	Hauptschule		.42	133
		USchicht	.38	111
		MSchicht	.65	22
	Gymnasium		-.12	108
		USchicht	-.01	24
		MSchicht	-.15	84

Die relative Abfolge von Selbstwert- und Vorurteilsmaßen wirkt im Sinne der post-factum Hypothese signifikant auf die Ausprägung von REINEG-TD. In der Reichweite negativer Attribuierungen abgebildete Vorurteile sind höher, wenn vorher die Aufmerksamkeit auf die eigene Person gelenkt wurde (Bedingungen sw-de-tü und de-sw-tü). Die Mittelwerte von ANTIPA-TD auf den drei Stufen von MANIPULATION liefern das gleiche Ergebnismuster. Dieser Effekt ist jedoch in der Varianzanalyse nicht signifikant. Unter der Voraussetzung, daß die Selbstwertitems Kognitionen und Bewertungen der eigenen Person salient machen, unterstützten

die Daten die Annahme aus der Theorie der sozialen Identität, wonach das Selbstwertgefühl funktionale Bedeutung für die Bezugs- und Fremdgruppendifferenzierung hat.

Diese Interpretation des angeführten Haupteffekts ist jedoch gegenüber einer Alternativinterpretation abzusichern, die sich aus der Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit ableiten läßt. FREY, WICKLUND & SCHREIER (1978, 194) beschreiben die funktionale Wirkung eines Zustands objektiver Selbstaufmerksamkeit:

"Objektive Selbstaufmerksamkeit bewirkt eine Intensivierung und Aktualisierung der Aspekte des Selbst, die Gegenstand der Aufmerksamkeit sind und hat zur Folge, daß sich die Person ihrer Intra-Selbst-Diskrepanzen bewußt wird. Es entsteht eine Motivation, diese Diskrepanzen zu reduzieren. Diese Diskrepanzreduktion kann sich einmal in direktem Verhalten äußern, wobei versucht wird, die Diskrepanz zu minimieren, und zum anderen aber auch in Defensivreaktionen, mit Hilfe derer versucht wird, Verantwortung für selbstbedrohende Informationen und Ereignisse abzulehnen."

Es ist nicht auszuschließen, daß die Befragten durch die Vorgabe der Selbstwertfragebogen in einen Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit versetzt werden. Weiterhin könnten Schüler allgemein versucht sein, ein geringeres Maß an Differenzierung zwischen Deutschen und Türken zum Ausdruck zu bringen, als ihnen tatsächlich vorschwebt. Im Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit sollten sie dann nach der Theorie WICKLUNDs eine solche Diskrepanz "wahrer" Einstellung und beabsichtigter Vorurteilsäußerung besonders stark erleben. Als Weg der Diskrepanzreduktion steht die Anpassung des overten Urteils an die innere Überzeugung zur Verfügung (vergl. dazu FREY et al. 1978, 203ff). Auch die Anwendung der Theorie objektiver Selbstaufmerksamkeit könnte also zu dem Schluß führen, daß in den Bedingungen sw-de-tü und de-sw-tü ehrlichere Urteile und damit möglicherweise stärkere Vorurteile zustandekommen als in der Bedingung de-tü-sw.

Für die beiden Stufen von SCHICHT und SCHULTYP getrennt durchgeführte Vergleiche der Mittelwerte von REINEG-TD und ANTIPA-TD auf den Stufen von MANIPULATION verdeutlicht, daß die Unterschiede von sw-de-tü und de-sw-tü zu de-tü-sw insbesondere durch Angehörige der Unterschicht und Hauptschüler hergestellt werden (vergl. Tabelle 20; die Interaktionen sind statistisch nicht signifikant). Die Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit kann nicht erklären, warum gerade Gymnasiasten und Mitglieder der Mittelschicht weniger stark als Hauptschüler und Unterschichtangehörige durch die Bedingungsmanipulation auf die eigene Person zentriert und zu selbstkongruenten Antworten angehalten werden sollten. Das Datenmuster stimmt hingegen gut mit dem Mediationsmodell bildungs- und schichtspezifischer Vorurteilsneigungen überein: Unterschichtangehörige und Hauptschüler haben danach ein Selbstwertgefühl mit vergleichsweise geringer positiver Valenz. Sie sind von der Aktualisierung des Bildes von der eigenen Person daher stärker betroffen als Mittelschichtangehörige bzw. Gymnasiasten und versuchen eine Aufwertung des Selbstwertgefühls durch die Differenzierung von Bezugs- und Fremdgruppe.

Die angedeuteten interaktiven Wirkungen von SCHICHT und MANIPULATION auf die Ausprägung von REINEG-TD und ANTIPA-TD können möglicherweise zum Verständnis der Bedeutung des Schicht- und Bildungseinflusses auf die Ausprägung ethnischer Vorurteile beitragen. Im Abschnitt 6.2 wurde dargestellt, daß in der vorliegenden Studie ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Variablen ANTIPA-TD auch dann noch nachzuweisen ist, wenn gleichzeitig die Schulbildung der Befragten kontrolliert ist. In der Untersuchung von SCHÖNBACH et al. (1981) war ein solcher Schichteinfluß auf die gleiche abhängige Variable nicht zu finden. Tabelle 20 verdeutlicht, daß Unterschiede zwischen den Urteilen der Unterschicht und der Mittelschicht insbesondere dann auftreten, wenn vorher das Selbstwertgefühl erfragt wurde. SCHÖNBACH et al. (1981) hatten aber die Selbsteinschätzung noch nicht als Kontrollvariable in die Hypothesenprüfung einbezogen. Damit entsprach ihr Versuchsaufbau am ehesten der MANIPULATION-Bedingung de-tü-sw, in der Schichtdifferenzen in den Vorurteilsmaßen am geringsten ausfallen.

Tabelle 20: Mittelwerte von REINEG-TD und ANTIPA-TD für Untergruppen von SCHICHT und MANIPULATION und für Untergruppen von SCHULTYP und MANIPULATION

		REINEG-TD	ANTIPA-TD
Unterschicht	sw-de-tü	.41	28.66
	de-sw-tü	.41	34.32
	de-tü-sw	.15	25.51
Mittelschicht	sw-de-tü	.02	14.13
	de-sw-tü	.15	17.59
	de-tü-sw	.03	14.85
Hauptschule	sw-de-tü	.46	29.56
	de-sw-tü	.50	34.89
	de-tü-sw	.19	26.45
Gymnasium	sw-de-tü	-.05	13.21
	de-sw-tü	-.00	14.97
	de-tü-sw	-.03	13.17

6.4.3 Abschließende Betrachtung der Ergebnisse zum Selbstwertgefühl

Die korrelativen Analysen und die Anwendung von Pfadanalysen liefern keine eindeutigen Ergebnisse für die Hypothesen 2.2 und 3.2, daß schicht- und bildungstypische Vorurteile gegen fremde ethnische Gruppen durch differierende Selbstbewertungen vermittelt sind. Insbesondere kovariieren REAL-B und WW-FK erwartungswidrig mit den Vorurteilsangaben. Hypothesenkonforme und valide Ergebnisse lassen sich, mit einiger Vorsicht, noch zuerst mit der Meßgröße IDEAL-B nachweisen.

Nach der Hypothese 4 soll die Selbsteinschätzung positiver werden, wenn vorher eine Möglichkeit geboten ist, in Form von Vorurteilen eine Bezugs-Fremdgruppendifferenzierung zum Ausdruck zu bringen. Die Ergebnisse sind mit denen aus der Pfadanalyse vergleichbar: Die Datenmuster der Selbstwertmaße REAL-B, SELBST-B und WW-FK sind kaum interpretierbar; lediglich mit IDEAL-B als abhängige Variable ist die Hypothese 4 einigermaßen zu belegen.

Die Ableitungen aus der Theorie der sozialen Identität erfahren also in solchen Analysen wenig Unterstützung, die auf individuellen Ankreuzungen in den Selbstwertmaßen basieren. Im Gegensatz dazu kann anhand des empirischen Datensatzes die Bedeutung einer theoretischen Variable Selbsteinschätzung für die Ausprägung ethnischer Vorurteile mit der Frage nach der Bedeutsamkeit der eigenen nationalen Bezugsgruppe gestützt werden. Unterschichtangehörige und Hauptschüler, für die eine wenig positive Selbsteinschätzung angenommen wird, betonen die subjektive Wichtigkeit, Deutscher zu sein, stärker als Mittelschichtangehörige und Gymnasiasten. Schüler mit niedriger Selbstwertschätzung suchen möglicherweise eine Anhebung der sozialen Identität durch die Betonung nationaler Zugehörigkeit. W-DEUTSCHE korreliert weiterhin bedeutsam mit den Vorurteilindizes, so daß Kovariationen von Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau mit der Ausprägung von Vorurteilen teilweise durch die Vermittlung von W-DEUTSCHE und damit nach der Theorie durch die Vermittlung unterschiedlicher Selbstbewertungen zu erklären sind.

Auch in einer Zusatzanalyse kann die funktionale Bedeutung der Selbsteinschätzung für die Stärke ethnischer Vorurteile und für das Verständnis von Differenzen in den Urteilen von Befragten unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit und Schulbildung gestützt werden. Befragte, die durch die Selbstwertfragebogen auf ihr Selbstbild besonders aufmerksam gemacht werden, äußern stärkere Vorurteile als Befragte, die die Fragebogen zur Selbsteinschätzung erst nach den Vorurteilsmaßen beantworten. Diese Unterschiede zwischen den Stufen

des experimentellen Faktors MANIPULATION fallen tendenziell in der Unterschicht und in der Hauptschule am deutlichsten aus, wo der Äußerung von Vorurteilen nach der Theorie besondere Relevanz zukommt.

Insgesamt also sind die empirischen Daten zur Prüfung der Bedeutung der sozialen Identität als Determinanten ethnischer Vorurteile widersprüchlich. Die unterstützenden Belege scheinen mir aber ausreichend, dieser Frage weiter nachzugehen. Im Abschnitt 7.2 möchte ich daher einige geplante Forschungsarbeiten zum Zusammenhang der Variablen Selbsteinschätzung und ethnische Vorurteile kurz skizzieren.

6.5 Die Erklärung schicht- und bildungstypischer Vorurteilsneigungen durch kognitive Fähigkeiten (Hypothesen 2.1 und 3.1)

Für die folgende Diskussion greife ich zunächst auf die Ergebnisse zurück, die in Tabelle 10 und Abbildung 5 (vergl. Abschnitt 6.1) zusammengefaßt sind. Danach korreliert der Faktor SCHICHT empirisch bedeutsam mit den Maßen kognitiver Fähigkeiten INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I. Mit DIFFERENZIERTHEIT läßt sich kein Zusammenhang nachweisen. Die Korrelation mit der verbalen Intelligenz ist enger als die Beziehung zur sprachfreien Intelligenz. Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen aus Arbeiten zu schichtspezifischen Sprachformen gut überein (vergl. OEVERMANN, 1968, 310). Die Pfadanalysen verdeutlichen, daß die Zusammenhänge der Variablen SCHICHT mit Variablen kognitiver Fähigkeiten durch den Einfluß der formalen Bildung erklärbar sind, die ihrerseits deutlich von der sozialen Herkunft mitbestimmt wird. Die Schule übt also bei 14jährigen Schülern einen unmittelbareren Einfluß auf die Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten aus als die soziale Herkunft.

Nach den Ergebnissen der Korrelations- und Pfadanalysen kovariiert auch das Niveau der formalen Bildung in erwarteter Form mit den Bestimmungsstücken kognitiver Fähigkeiten INTE-

GRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I. Die Korrelationen von VERB-I und NONV-I mit SCHULTYP entsprechen in etwa den Angaben in den Testmanuals für jugendliche Befragte (RIEGEL, 1967, 17: $r_{\text{Synonymtest, Bildung}} = .54$; WEISS, 1971, 9: $r_{\text{CFT3, schulisches Vorbildungsniveau}} = .35$). DIFFERENZIERTHEIT steht auch nach Sechs-Felder Chi-Quadrat Tests nur in bedeutsamer Beziehung zu GESCHLECHT ($\chi^2 = 10.98$"; $\chi^2_{\text{SCHICHT}} = .41$; $\chi^2_{\text{SCHULTYP}} = 2.19$).

Die Variablen INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I korrelieren wie erwartet negativ mit beiden Vorurteilsindizes. Das Ausmaß an gemessener Differenzierungsfähigkeit ist nach korrelativer Darstellung von der Stärke der ethnischen Vorurteile unabhängig.

Eine zunächst naheliegende Ursache für das Fehlen einer Kovariation von DIFFERENZIERTHEIT und REINEG-TD bzw. ANTIPA-TD könnte eine unzureichende Operationalisierung der theoretischen Variablen Differenzierungsfähigkeit sein. Möglicherweise war das Reizmaterial, das aus vier Adjektiven bestand, für die Differenzierungsfähigkeit der Befragten selbst zu wenig differenziert. Erfahrungen aus Pretest-Untersuchungen (Pretest A), in denen 14jährige Schüler eine Stimulusperson beschreiben sollten, die durch sechs Adjektive gekennzeichnet war, stützen diese Vermutung jedoch nicht. - Andererseits könnte auch die Auswertung von DIFFERENZIERTHEIT Unzulänglichkeiten aufweisen. Beispielsweise mag durch die Berücksichtigung von nur drei Stufen nicht die gesamte, in der Beschreibung prinzipiell vorhandene Differenzierungsfähigkeit beachtet sein. Die Kennwerte aus Abschnitt 5.2.2.1 sprechen zunächst für diese Annahme: Der Mittelwert liegt mit $\bar{x} = 2.36$ eng an der oberen Grenze der Meßskala. Eine genauere Analyse der Verteilungsdaten schließt einen solchen Rekurs auf eine methodisch mangelhafte Operationalisierung ebenfalls weitgehend aus: Zwar haben nur 8.5% der in die Pfadanalyse aufgenommenen Befragten den DIFFERENZIERTHEITs-Wert eins erhalten, jedoch 46% bzw. 45% der Schüler fallen in die Kategorien zwei und drei. In dem Meßinstrument DIFFERENZIERTHEIT wird also vermutlich noch genügend zwischen Personen getrennt. Trotz der o.a. Vorabinspektion der Daten

nach kurvenlinearen Zusammenhängen (vergl. Abschnitt 5.2) wurde DIFFERENZIERTHEIT schließlich als Faktor in Varianzanalysen aufgenommen (zweiter Faktor MANIPULATION), um eventuell vorhandene marginale kurvenlineare Beziehungen aufzudecken. DIFFERENZIERTHEIT und REINEG-TD ($F = 0.22$; d.f. = 2; n.s.; $MAQ_{innerhalb} = 0.52$, $d.f._{MAQi} = 468$) bzw. ANTIPA-TD ($F = 0.09$; n.s.; $MAQ_i = 753.41$, $d.f._{MAQi} = 468$) weisen keinerlei systematische Kovariationen auf.

Möglicherweise spiegeln die korrelativen Ergebnisse also doch die "wahren" Zusammenhänge zwischen der Differenzierungsfähigkeit und ethnischen Vorurteilen wider. Allein die Fähigkeit, viele Aspekte einer Sache kognitiv aktualisieren zu können, reicht nach den vorliegenden Ergebnissen dann nicht aus, extreme Urteile über eine fremde Gruppe zu relativieren. STREUFERT & STREUFERT (1978, 248ff) diskutieren in diesem Sinn die Reaktion von Personen mit hoher oder niedriger kognitiver Strukturiertheit auf Konformitäts-Aufgaben, wie ASCH sie verwendete. Nach ihren Überlegungen (ebd. 250) sollten Personen mit allein hoher Differenzierungsfähigkeit die unterschiedlichen Informationen aus der experimentellen Situation zwar erkennen,dennoch aber bevorzugt nur auf hervorstechende Informationsmerkmale (physikalischer oder sozial vermittelter Art) reagieren. Daher könnten, nach den vorliegenden Befunden, Befragten mit hoher Differenzierungsfähigkeit kulturelle Stereotypen über ausländische Bürger und Normen zur Gleichbehandlung zwar bekannt, aber in der Befragungssituation nicht gleichzeitig salient und urteilsrelevat sein. Dazu sind möglicherweise weitere kognitive Fähigkeiten erforderlich. Eine endgültige Klärung der Zusammenhänge von Differenzierungsfähigkeit und der Ausprägung ethnischer Vorurteile bedarf sicherlich noch systematischer Replikationen der vorliegenden Untersuchung. Dabei sollten verschiedene Meßistrumente für Differenzierungsfähigkeit Verwendung finden, um funktional wirksame und bedeutungslose Aspekte dieser Variablen für die Vorurteilsbildung genauer eingrenzen zu können.

Nach den Ergebnissen der Pfadanalysen wirken VERB-I und NONV-I vermittelt über die Beantwortung der Frage nach der persönlichen Wichtigkeit der Deutschen als Bezugsgruppe auf die Ausprägung der Vorurteile. Von den Maßen kognitiver Fähigkeiten, die nicht den Intelligenzbereich betreffen, geht ein Pfad von INTEGRIERTHEIT zu REINEG-TD; dieser wird jedoch nur dann signifikant, wenn die Selbstwertmaße in den Pfadanalysen unberücksichtigt bleiben (vergl. Abbildung 8). Bei Einschluß aller Variablen erweist sich der Zusammenhang als marginal signifikant, so daß die Bedeutsamkeit der Beziehung mit Vorsicht zu verstehen ist.

Ein möglicher Grund dafür, daß INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT in den Pfadanalysen keine deutlichen direkten oder indirekten Zusammenhänge zu den Vorurteilsmaßen aufweisen, mag in der Interkorrelation dieser Indizes zu finden sein. Der Zusammenhang jeder Größe mit einem Vorurteilsindex wird in der verwendeten simultanen Regression um den Teil vermindert, der auch durch andere Maße kognitiver Fähigkeiten erklärt werden kann. Zur Beantwortung der Frage, ob das Fehlen bedeutsamer Pfade von INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT zu den Vorurteilsindizes eine Folge der Multikolinearität der Variablen kognitiver Fähigkeiten ist, werden getrennt Regressionen der Kriterien W-DEUTSCHE, REINEG-TD und ANTIPA-TD auf die Größen INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT berechnet unter Berücksichtigung der Einflüsse von MANIPULATION, GESCHLECHT, SCHICHT und SCHULTYP; bei den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD ist daneben auch W-DEUTSCHE in die simultanen Regressionen aufgenommen.

Zu W-DEUTSCHE gibt es keine bedeutsamen Beziehungen. Tabelle 21 enthält die beta-Koeffizienten der Regressionen von REINEG-TD und ANTIPA-TD auf INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT (ohne gegenseitige Kontrolle).

INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT kovariieren ohne gegenseitige Kontrolle mit der Reichweite negativer Attribuierungen. (Getrennte Regressionen von W-DEUTSCHE, REINEG-TD und ANTIPA-TD auf INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT unter Berücksichtigung der Selbstwertmaße und der o.a. Faktoren liefern vergleichbare Ergebnisse.) In der simultanen Regression von REINEG-TD auf

Tabelle 21: Beta-Koeffizienten aus getrennten Regressionen von REINEG-TD und ANTIPA-TD auf INTEGRIERTHEIT oder KREATIVITÄT unter Berücksichtigung von GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP und W-DEUTSCHE (bei Kontrolle von MANIPULATION)

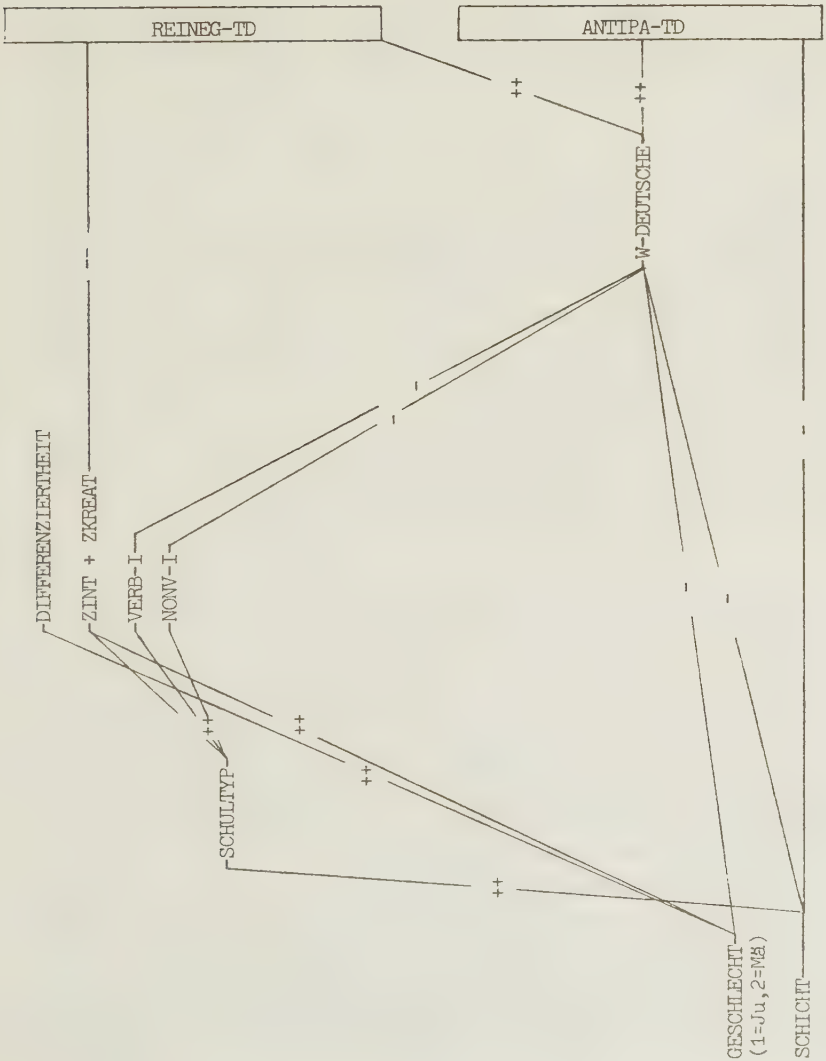
		6 REINEG-TD	6 ANTIPA-TD
3	INTEGRIERTHEIT	-.12'' b	-.04 b
3	KREATIVITÄT	-.10' b	-.05 b

INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT sind die Zusammenhänge zwischen diesen Prädiktoren und dem Vorurteilsmaß offensichtlich durch Kolinearität verzerrt. Zur Korrektur werden daher die Werte der Variablen INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT standardisiert und zu einem Index aufaddiert. Diese Zusammenfassung von INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT scheint mir auch vor dem theoretischen Hintergrund der zu messenden Konstrukte sinnvoll (vergl. dazu Abschnitt 5.2.2.1). Tabelle 22 und Abbildung 9 enthalten die Gesamtergebnisse der Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD unter Einschluß des Summenindex (ZINT + ZKREAT) von INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT. (Die Ergebnisse von Pfadanalysen unter zusätzlicher Berücksichtigung der Selbstwertmaße sind vergleichbar.)

Tabelle 22: Ergebnisse aus zwei Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD ohne Berücksichtigung der Selbstwertmaße und nach Zusammenfassung von INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT zu ZINT + ZKREAT

N = 474													
1	GESCHLECHT (1=Ju, 2=Mä)		-.04										
1	SCHICHT		.03	.54"									
2	SCHULTYP		.15"	.01	-.07								
2	DIFFEREN-ZIERTHEIT		.14"	.04	.41"	.23"							
3	ZINT + ZKREAT		.03	.04	.62"	.01	.14"						
3	VERB-I		-.02	-.02	.42"	.07	.06	-.20"					
3	NONV-I		-.11'	-.12'	-.04	.02	.01	-.14'	-.10'				
5	W-DEUTSCHE		.04	-.01	-.09	-.02	-.13"	-.08	-.05	.19"			
6	REINEG-TD		-.01	-.11'	-.09	-.01	-.06	-.06	.01	.30"			
6	ANTIPA-TD												
	R^2		.96	.86	.74	.89	.95	.14	.93	.19	.90		
	$E = \sqrt{1 - R^2}$												

Abbildung 9: Ergebnisse der beiden Pfadanalysen mit den Kriterien REINEG-TD und ANTIPA-TD ohne Berücksichtigung der Selbstwertmaße und nach Zusammenfassung von INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT



Das Geschlecht der befragten Schüler hängt nach den Ergebnissen von Korrelations- und Pfadanalysen mit ZINT + ZKREAT, mit den Komponenten dieser Größe INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT und mit dem Maß DIFFERENZIERTHEIT zusammen: Mädchen erreichen höhere Werte in DIFFERNZIERTHEIT, INTEGRIERTHEIT und KREATIVITÄT als Jungen. Auch KÖNIG & SCHRELL (1973) fanden in einer multiplen Diskriminanzanalyse (jedoch nicht auf der Ebene einfacher Korrelationen) eine Überlegenheit von Mädchen in Maßen kognitiver Komplexität und Kreativität. Dieser Befund stimmt gleichermaßen überein mit den Ergebnissen von SCHÖNBACH et al. (1981, 98ff), wonach Schülerinnen im Vergleich zu männlichen Schülern in Meßinstrumenten, die mit verbaler Produktion verbunden sind, die höheren Werte erzielen. KÖNIG & SCHRELL (1973, 133) führen die Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihren kognitiven Fähigkeiten darauf zurück, "daß Mädchen in der Regel sozialisierter sind, sich mehr mit sozialen Belangen auseinandersetzen oder zumindest noch in vermehrtem Maße dazu angehalten werden" und "aus diesem Grunde auch mehr und differenzierteres Wissen als gleichaltrige Jungen mitbringen ..." - Die verbale und die sprachfreie Intelligenz sind in der vorliegenden Stichprobe vom GESCHLECHT unabhängig. Der SASKA wurde explizit so konstruiert (RIEGEL, 1967, 6).

Trotz des Nachweises bedeutsamer Pfade von GESCHLECHT zu ZINT + ZKREAT einerseits und von ZINT + ZKREAT zu REINEG-TD andererseits kann m.E. daraus nicht der Schluß gezogen werden, es gäbe geschlechtsspezifische Vorurteilsneigungen, die durch die Variable ZINT + ZKREAT erklärt werden könnten. Tabelle 10 (Abschnitt 6.1) zeigt nämlich, daß GESCHLECHT und REINEG-TD mit r = -.01 bereits auf der Ebene einfacher Korrelationen nicht zusammenhängen. Varianzanalysen unter Berücksichtigung des Faktors GESCHLECHT und eines (am Median der Gesamtstichprobe oder der Geschlechtergruppen) dichotomisierten Faktors ZINT + ZKREAT und dem Kriterium REINEG-TD deuten weiterhin nicht auf interaktive Wirkungen dieser Faktoren hin. Ebenso wie bei der pfadanalytisch nachgewiesenen Beziehung von GESCHLECHT zu W-DEUTSCHE zu REINEG-TD oder ANTIPA-TD (vergl. Abschnitt 6.1) scheint auch hier das Geschlecht der Befragten mit einer Teilgröße der

gemessenen Variablen ZINT + ZKREAT zusammenzuhängen, die gerade nicht mit REINEG-TD kovariiert.

Schicht- und bildungsspezifische Unterschiede in der Ausprägung von Vorurteilen können zu einem großen Teil über den Einfluß kognitiver Fähigkeiten und ein Bedürfnis zur Identifikation mit der eigenen Nationalgruppe erklärt werden. Aus Pfadanalysen, die entweder nur kognitive Fähigkeiten oder nur das Bedürfnis zur Identifikation mit der Nationalgruppe einschliessen, läßt sich die relative Bedeutung jede dieser Größen als mediierende Variable abschätzen.

Die Tabellen 23 und 24 enthalten die Ergebnisse der vier Analysen. - Allein die Berücksichtigung kognitiver Fähigkeiten reicht weitgehend aus, Differenzen in den Vorurteilsäußerungen von Hauptschülern und Gymnasiasten und damit auch Differenzen in REINEG-TD von Unter- und Mittelschichtangehörigen zu erklären. Das Bedürfnis zur Identifikation mit der Nationalgruppe kann allein einen bedeutsamen Pfad von SCHULTYP zu den Vorurteilsmaßen nicht vollständig vermitteln. (Auch dieses Ergebnis kann man als Hinweis darauf betrachten, daß W-DEUTSCHE und die Vorurteilsindizes nicht das gleiche messen; vergl. dazu auch Abschnitt 6.3.)

Die Ergebnisse der Pfadanalysen ohne Berücksichtigung von W-DEUTSCHE machen deutlich, daß der Zusammenhang der verbalen Intelligenz mit den Vorurteilsmaßen enger ist als die Beziehung der sprachfreien Intelligenz zu diesen Kriterien. (Das Muster zeigt sich auch dann, wenn man zur Überwindung möglicher Kolinearität zwischen den Intelligenzmaßen nur VERB-I oder NONV-I und MANIPULATION, SCHICHT, SCHULTYP, DIFFERENZIERTHEIT, ZINT + ZKREAT in die Regression mit den Kriterien REINEG-TD oder ANTIPA-TD aufnimmt: Die Pfadkoeffizienten für VERB-I haben die Werte beta = -.12' bei REINEG-TD und beta = -.11(') bei ANTIPA-TD, für NONV-I sind sie beta = -.08(') und beta = -.05.) - Insgesamt scheint also die sprachgebundene Intelligenz einen größeren Anteil von Varianz in den Vorurteilsmaßen über die sprachfreie Intelligenz und die nicht-in-

Tabelle 23: Beta-Koeffizienten aus getrennten simultanen Regressionen von REINEG-TD und ANTIPA-TD auf GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP, DIFFERENZIERTHEIT, ZINT + ZKREAT, VERB-I und NONV-I (bei Kontrolle von MANIPULATION)

		6	6
		REINEG-TD	ANTIPA-TD
1	GESCHLECHT (1=Ju,2=Mä)	.01 b	-.05 b
1	SCHICHT	-.03 b	-.15" b
2	SCHULTYP	-.10 b	-.10 b
	DIFFERENZIERTHEIT	-.01 b	-.00 b
3	ZINT + ZKREAT	-.13" b	-.06 b
	VERB-I	-.11(') b	-.10(') b
	NONV-I	-.07 b	-.02 b
	R^2	.10	.11
	$E = \sqrt{1 - R^2}$	.95	.94

Tabelle 24: Beta-Koeffizienten aus getrennten simultanen Regressionen von W-DEUTSCHE, REINEG-TD und ANTIPA-TD auf GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP und (bei den Vorurteilsmaßen als Kriterien) W-DEUTSCHE (MANIPULATION ist kontrolliert)

		5	6	6
		W-DEUTSCHE	REINEG-TD	ANTIPA-TD
1	GESCHLECHT (1=Ju,2=Mä)	-.11' b	.01 b	-.02 b
1	SCHICHT	-.12' b	-.02 b	-.12' b
2	SCHULTYP	-.17" b	-.21" b	-.14" b
5	W-DEUTSCHE		.21" b	.31" b
	R^2		.11	.18
	$E = \sqrt{1 - R^2}$	.96	.94	.90

telligenzbezogenen kognitiven Indizes hinaus erklären zu können als NONV-I über VERB-I, DIFFERENZIERTHEIT und ZINT + ZKREAT hinaus. Die im theoretischen Teil angeführten Überlegungen WHORFs (1963) und WYGOTSKYs (1964) zur Bedeutung der Sprache für den Ablauf kognitiver Prozesse werden damit gestützt. Das gilt auch für das dort kurz vorgestellte Einstellungsmodell aus der neobehavioristischen Mediationstheorie (BOUSFIELD, 1961; OSGOOD, 1963), das ebenfalls auf die Relevanz verdeckter Vermittler sprachlicher Natur für den Ausdruck von Vorurteilen hinweist.

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zum Abschluß dieses Kapitels möchte ich die Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit stichwortartig zusammenfassen:

(1) Die Schulbildung der Untersuchungsteilnehmer wird zu wesentlichen Anteilen von ihrer sozialen Herkunft bestimmt. Je höher die berufliche Position der Väter, umso eher besuchen die Kinder das Gymnasium.

(2) Die Schulbildung eines Befragten kovariiert negativ mit seinen ethnischen Vorurteilen. Die soziale Schichtzugehörigkeit oder soziale Herkunft hängt direkt nur mit dem Antipathieindex für Vorurteile negativ zusammen, wenn die Schulbildung kontrolliert wird. Die Reichweite negativer Attribuierungen wird nicht direkt von der sozialen Schichtzugehörigkeit beeinflußt; eine Beziehung besteht nur indirekt, indem die soziale Herkunft den Zugang zur Höheren Schule mitbestimmt.

(3) Bildungsbezogene Varianzen in der Ausprägung ethnischer Vorurteile sind durch die erfaßten Indikatoren des subjektiven Faktors der Erkenntnis weitgehend erklärbar. Nur ein Teil der direkten Beziehung der Schichtzugehörigkeit mit dem Vorurteilsmaß ANTIPA-TD bleibt mit dem verfügbaren Datensatz unerklärt. Möglicherweise kommt in diesem Zusammenhang zum

Ausdruck, daß zwischen sozialen Schichten objektiv unterschiedliche Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern bestehen.

(4) Bildungstypische Ausprägungen von ethnischen Vorurteilen sind bereits allein durch die Vermittlung unterschiedlich ausgebildeter kognitiver Fähigkeiten weitgehend zu verstehen. Gymnasiasten verfügen im Vergleich zu Hauptschülern über eine höhere Fähigkeit zur komplexen Informationsverarbeitung, über eine höhere verbale und über eine höhere sprachfreie Intelligenz. Kognitive Strukturierungsfähigkeit und verbale Intelligenz hängen ihrerseits mit der Stärke ethnischer Vorurteile zusammen.

(5) Die subjektive Bedeutung, die der Zugehörigkeit zur eigenen nationalen Gruppe zugeschrieben wird, kann unterschiedliche Ausprägungen von Vorurteilen in der Unter- und Mittelschicht oder auf verschiedenen Stufen formaler Bildung nur teilweise verständlich machen.

(6) Mit dem Selbstwertgefühl, so wie es im empirischen Teil der Studie gemessen wird, sind Schicht- und Bildungsunterschiede in der Ausprägung ethnischer Vorurteile kaum zu erklären. Lediglich den Vorstellungen vom Idealbild kann möglicherweise mit Vorsicht eine mediierende Bedeutung zugesprochen werden. Im übrigen scheinen die Angaben der Befragten zur Selbsteinschätzung anhand des verfügbaren Datensatzes nicht endgültig interpretierbar zu sein. Eine Zusatzanalyse verdeutlicht jedoch die Bedeutung der Selbstbewertung für das Zustandekommen ethnischer Vorurteile. Wenn die Befragten die Selbstwertfragebogen vor den Vorurteilsmaßen beantworten, äußern sie stärkere Vorurteile, als wenn sie erst die Vorurteilsfragebogen vorgelegt bekommen. Dieser Befund ist theoretisch sinnvoll, wenn man annimmt, daß die Selbsteinschätzung der Befragten eine Reihe negativer Aspekte aufweist und durch die Vorlage der Selbstwertmeßinstrumente diese negativen Attribute der eigenen Person ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Unter diesen Bedingungen ist ein Versuch zur Anhebung der Selbstbewertung durch die Differenzierung zwischen der eigenen nationalen Gruppe und fremden ethnischen

Gruppen zu erwarten.

Insgesamt stützen die Daten also die Annahme, daß subjektive Faktoren der Erkenntnis für die Entstehung von Schichtunterschieden, insbesondere aber von Bildungsunterschieden in der Ausprägung von ethnischen Vorurteilen verantwortlich gemacht werden können. Die empirische Evidenz ist dabei für die mediierende Funktion von kognitiven Fähigkeiten deutlicher als für die Rolle von solchen Faktoren, die sich aus der Theorie der sozialen Identität ableiten lassen.

7 Alternative Erklärungen für die Untersuchungsergebnisse und offene Fragestellungen

Dieses Kapitel ist inhaltlich in zwei Hauptabschnitte geteilt. Im ersten großen Abschnitt versuche ich, die Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund einer Reihe von Alternativhypothesen kritisch infrage zu stellen. Der zweite Hauptabschnitt enthält eine kurze Skizze von zwei geplanten Forschungsarbeiten, die die Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung und der Ausprägung ethnischer Vorurteile genauer analysieren sollen, als das mit dem empirischen Material der vorliegenden Arbeit der Fall sei kann.

7.1 Kritische Betrachtung der Untersuchungsergebnisse

Im folgenden wird einigen Alternativhypothesen nachgegangen, die in Konkurrenz mit den Untersuchungshypothesen möglicherweise die empirischen Befunde ebenfalls erklären könnten. Ich orientiere mich dabei in der Darstellung lose an COOK & CAMPBELLs (1979,37ff) Analyse empirischer Untersuchungsverfahren.

7.1.1 Die Validität von Schlußfolgerungen über Kovariationen

Zur Konstruktvalidität der Messungen wurden bereits in Zusammenhang mit der Vorstellung der Meßinstrumente einige Befunde angeführt (vergl. Abschnitt 5.2). Die Interkorrelationen verschiedener Meßinstrumente zu gleichen oder verwandten theoretischen Konstruktionen sind nicht übermäßig hoch. Das legt die Vermutung nahe, daß eine Reihe von Messungen nur eingeschränkt reliabel und mit Fehlern behaftet sind. Solche nicht-systematischen Fehlerschwankungen könnten auch die Ursache dafür sein, daß nur ein relativ geringer Anteil von Varianz in den Kriterien erklärt werden kann. Spätere Untersuchungen mögen zeigen, ob der Anteil vorhersagbarer Änderungen in den Vorurteilsmaßen durch kontrolliertere Untersuchungsmethoden und verbesserte Messungen erhöht werden kann. Die Validität aufgewiesener signifikanter Zusammenhänge jedoch wird von möglichen Zufallsschwankungen in den Meßdaten nicht gefährdet.

7.1.2 Alternativannahmen für die unterstellten Kausalbeziehungen

Korrelative Zusammenhänge lassen häufig nur unter Rückgriff auf theoretische Annahmen eine kausale Interpretation zu. Für viele empirische Datenkonstellationen sind auch andersartige Kausalverhältnisse denkbar. Einige naheliegende abweichende Kausalvorstellungen möchte ich hier diskutieren.

7.1.2.1 Mögliche Umkehrungen der Richtung der Kausalverhältnisse

Die kausale Gleichordnung von SCHICHT und GESCHLECHT ist eindeutig. Ebenfalls unproblematisch dürfte bei einer Befragung von Schülern die Nachordnung von SCHULTYP sein: Wenn eine Beziehung besteht, determinieren GESCHLECHT und soziale Herkunft, bestimmt nach den Angaben zum Beruf des Vaters, den Grad formaler Bildung der Schüler.

Insbesondere kognitive Fähigkeiten, aber auch die Selbsteinschätzung, könnten als Selektionskriterien zum Besuch einer weiterführenden Schule angesehen werden. Zum Ende des Abschnitts 4.2.2 habe ich dargestellt, warum ich für die Auswertungsmethode der Pfadanalyse ein Kausalmodell anlege, nach dem die Schulbildung in stärkerem Maße die kognitiven Fähigkeiten beeinflußt, die bei Schülern im achten Schuljahr meßbar sind, als daß die numerischen Werte solcher Befragten das Eingangsniveau der intellektuellen Fähigkeiten abbilden, das für den Übergang von der Grundschule zu Hauptschule oder Gymnasium verantwortlich gewesen sein könnte. Entsprechende Überlegungen lassen sich für die kausale Relation zwischen Schulbildung und Selbsteinschätzung anführen. Die empirisch nachgewiesene hohe positive Korrelation von SCHICHT und SCHULTYP ($r = .54$) stützt m.E. diese pragmatischen Kausalannahmen, deren Gültigkeit strenggenommen natürlich erst durch Längsschnittuntersuchungen empirisch zu untermauern wäre.

Die unterstellten kausalen Beziehungen zwischen kognitiven Fähigkeiten und der Selbsteinschätzung sind ebenfalls umgekehrt denkbar. WYLIE (1979, 355ff) diskutiert verschiedene kausale Zusammenhänge von Fähigkeits- und Selbstwertmaßen. - Überlegungen WEBERs (1904) und McCLELLANDs (1961) zur Entwicklung der "achievment society" (eine kurze Zusammenfassung findet sich bei IRLE, 1975, 186ff) könnten beispielsweise eine Hypothese begründen, wonach die Selbsteinschätzung als Determinante der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten anzusehen wäre. Naheliegender scheint mir jedoch die hier zum Tragen gekommene Vermutung, daß bei empirisch nachweisbaren Beziehungen von Maßen kognitiver Fähigkeiten und Fragen zur Selbsteinschätzung die Schüler letztere aus der Selbstwahrnehmung ihrer eigenen Leistung, dem Vergleich mit anderen und Rückmeldungen durch andere ableiten. - Weiterhin hätten auch die mediierenden Größen, die hier als nicht-kausal verknüpft angesehen sind, in eine kausale Reihe gebracht werden können. Theoretische Hinweise für eine solche Vor- und Nachordnung sind jedoch rar, so daß die Anwendung solcher Maßnahmen in der vorliegenden Studie voreilig erscheinen müßte. Erst in weiteren Untersuchungen kann die kausale Relation von verschiedenen Maßen intellektueller Fähigkeiten und Indizes der Selbsteinschätzung zueinander genauer geprüft werden.

Die kausale Position der Frage nach dem Bedürfnis zur Identifikation mit der eigenen Nationalgruppe schließlich wird durch Überlegungen aus der TAJFELschen Theorie der sozialen Identität klar bestimmt (verl. auch SCHÖNBACH et al., 1981, 161ff). Andere Stellungen im Kausalmodell oder Rückkopplungen etwa mit dem Selbstwertgefühl sind natürlich ebenso denkbar. Die kausale Eingliederung der Frage nach der Bedeutsamkeit der eigenen nationalen Zugehörigkeit muß letztlich weiteren Untersuchungen überlassen werden. Die empirischen Befunde stimmen zunächst mit dem angelegten kausalen Pfadmodell recht gut überein.

Die Stellung der Vorurteilsindizes als abhängige Variablen ist m.E. ziemlich eindeutig. Da die numerischen Größen, die die

direkten Pfade von den Prädiktoren zu den Vorurteilsmaßen beschreiben, unabhängig sind von den kausalen Verhältnissen zwischen den Prädiktoren, bedeutet das, daß die nachgewiesenen direkten Einflüsse auf die Ausprägung der Vorurteile unter dem Gesichtspunkt der kausalen Ordnung weitgehend als valide anzusehen sind.

7.1.2.2 Einflüsse modellexterner Größen

Empirisch nachgewiesene korrelative Zusammenhänge sind nicht nur für eine Umkehrung von Kausalinterpretationen offen, sie können auch auf Einflüsse dritter Größen zurückgehen. Im folgenden sollen zunächst Antworttendenzen und Tendenzen zu sozial erwünschten Antworten als modellexterne Variablen Beachtung finden, die Kovariationen von Meßgrößen bedingen könnten. Danach möchte ich auf die mögliche Bedeutung unterschiedlicher Kontakterfahrungen mit Türken als "wahre" Ursache für die Beziehung von Schulbildung und Vorurteilen eingehen.

7.1.2.2.1 Antworttendenzen und sozial erwünschte Antworten

Bei Vorurteilsmeßinstrumenten besteht die Gefahr, daß die Antworten in Richtung auf sozial erwünschte Antworten verzerrt werden, ohne daß die "wahren" Einstellungen mit diesen geäußerten Urteilen bedeutsam zusammenhängen. In diesem Abschnitt will ich den möglichen verzerrenden Einfluß solcher sozial erwünschter Antworten auf die Vorurteilsangaben und auf das Ergebnismuster diskutieren. Zuvor soll aber kurz analysiert werden, welche Bedeutung relativ inhaltsfreie Antworttendenzen für die Werte in den Vorurteilsindizes und die nachgewiesenen Beziehungen haben können.

Im Verlauf der statistischen Analysen wurde deutlich, daß ein Teil der signifikanten Pfade von den Selbstwertmaßen zu den Vorurteilskriterien durch die vorgelegten Hypothesen dieser Untersuchung nicht zu erklären ist. Man könnte nun vermuten, daß Selbstwertmaße und Vorurteilsindizes solche Größen operatio-

nalisieren, die auf theoretischer Ebene miteinander nichts zu tun haben, daß aber Antwortstile, die unabhängig vom zu beurteilenden Sachverhalt sind, in beiden Indizes gleichermaßen sich niederschlagen und so die Kovariation der Meßgrößen verursacht haben. Eine genauere Analyse der Vorurteilsindizes zeigt jedoch, daß nachgewiesene Zusammenhänge mit den Vorurteilsmaßen durch den Einfluß solch einfacher Antwortstile (response styles, vergl. RORER, 1965, 134) kaum zu erklären sind. Eine Präferenz für extreme Urteile oder eine Skalenseite beispielsweise wird im Index REINEG durch die gleiche Zahl positiver wie negativer Items, in beiden Vorurteilsmaßen außerdem durch die Differenzbildung zwischen dem Urteil über Deutsche und Türken ausgeglichen. Diese Differenzbildung schließt auch aus, daß Neigungen zu generell positiven oder negativen Urteilen die Ergebnisse verzerren können.

Die aufgefundene Beziehung von GESCHLECHT, SCHICHT, SCHULTYP sowie den Maßen kognitiver Fähigkeiten und der Selbsteinschätzung einerseits zu den Vorurteilsindizes andererseits beruhen also wahrscheinlich nicht auf systematischen Fehlern im Sinne quasi mechanisch ablaufender Antworttendenzen. Plausibler scheint hingegen die Annahme, daß Befragte aus der Mittelschicht, Gymnasiasten und intelligentere Schüler eher sozial erwünschte Antworten geben als die übrigen Befragten (vergl. auch VON FREYHOLD, 1971, 78; JAERISCH, 1975, 12, 139).

Zunächst ist es ein theoretisches Problem, ob normative Einflüsse, die im Sinne sozial erwünschter Antworten wirksam werden, selber als Komponenten einer Einstellung zu betrachten sind. Insbesondere wenn Verhalten aus Einstellungsdaten vorhergesagt werden soll, erlaubt die Kenntnis wirksamer normativer Größen eine Präzisierung der Prognose (vergl. FISHBEIN & AJZEN, 1975, z.B. 301ff). Eine um eine solche normative Komponente erweiterte Vorurteilskonzeption wäre jedoch in starkem Maße situativ gebunden, indem die empirisch bestimmte Ausprägung einer Ablehnung einer ethnischen Gruppe gegenüber nur solange Gültigkeit besitzen würde, wie die gleichen oder ähnliche normative Faktoren wirksam sind.

Es scheint ein schwieriger Versuch, bei den vorliegenden Daten abzuschätzen, ob die vergleichsweise niedrigen Vorurteilswerte der Befragten aus der Mittelschicht, der Gymnasiasten und der Schüler mit hohen Werten in INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I oder NONV-I im wesentlichen dadurch zustandekommen, daß diese Personen aus einem Bedürfnis zu sozial erwünschten Antworten ihre authentischen Ansichten über Türken verfälscht wiedergeben. - SCHÖNBACH et al. (1981, 139ff) führen Überlegungen und Daten an, die nachweisen sollen, daß die Vorurteilsunterschiede von Hauptschülern und Gymnasiasten in ihrer Studie nicht allein durch sozial erwünschte Antworten zu erklären sind. Sie verstehen dabei sozial erwünschtes Antworten als Ausdruck eines Motivs, eine demokratische Norm der Gleichheit zu erfüllen. Nach ihren Daten urteilen Gymnasiasten schlechter über Deutsche als Hauptschüler es tun. Außerdem bewerten die Befragten mit hoher formaler Bildung die Italiener im Antipathiemaß günstiger als die Deutschen, diese jedoch günstiger als die Türken. SCHÖNBACH et al. schließen, daß ein solches Ergebnismuster kaum zustandekommen dürfte, wenn nur ein Bedürfnis zu sozial erwünschten Antworten (im Sinne der Erfüllung einer Gleichheitsnorm) bei Gymnasiasten für die nachgewiesenen Bildungsdifferenzen in der Ausprägung ethnischer Vorurteile verantwortlich wäre. Dann nämlich dürfte im Urteil über Deutsche zwischen beiden Bildungsstufen kein Unterschied nachweisbar sein, und Gymnasiasten müßten die drei vorgegebenen nationalen Gruppen gleich beurteilen (ebd. 141).

In der vorliegenden Studie ist mit dem Vorgehen von SCHÖNBACH et al. nicht festzustellen, ob eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten die Ergebnisse verfälscht haben könnte. Hauptschüler und Gymnasiasten und Befragte mit hohen oder niedrigen kognitiven Fähigkeiten unterscheiden sich nämlich nicht im Urteil über Deutsche. Diese Ergebnisse können ebenso eine authentische Einstellung widerspiegeln wie ein Bedürfnis zu sozial erwünschten Antworten. Lediglich Mittelschichtangehörige bewerten die Deutschen im Antipathiemaß tendenziell schlechter als Unterschichtangehörige (Mittelschicht: $\bar{x}$ = 46.63, Unterschicht: $\bar{x}$ = 43.22; F = 3.40, d.f. = 1, p = .06; $MAQ_{innerhalb}$ = 351.36, d.f.$_{MAQi}$ = 463; in einer Varianzanalyse mit den zusätzlichen Faktoren MANIPULATION, GESCHLECHT und SCHULTYP), was gegen die Annahme einer Tendenz zu sozial

erwünschten Antworten spricht. - Außerdem wurden nur zwei Objekte zur Beurteilung vorgelegt. Ein Befund wie der von SCHÖNBACH et al., daß verschiedene Fremdgruppen unterschiedlich bewertet werden, ist damit von vorneherein nicht zu erwarten.

Die vorliegenden Daten erlauben nur eine indirekte Prüfung der Frage, ob die Vorurteilswerte von Schülern mit hohen Werten in SCHULTYP, SCHICHT, INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I oder NONV-I durch ein Bedürfnis zu sozial erwünschten Antworten verzerrt sind. Ein Teil der Befragten hat Angaben zu solchen Fragen verweigert, von denen sie annehmen konnten, daß sie ihre Identifizierung ermöglichen würden; sie ließen Fragen aus nach dem Alter (Geburtstag, Geburtsmonat, Geburtsjahr), dem Beruf des Vaters, der besuchten Schulklasse oder dem Geschlecht.

Die Schüler werden für eine empirische Analyse aufgeteilt: Befragte, die höchstens eine Frage zum Geburtstag, -monat, -jahr, dem Beruf des Vaters, der besuchten Schulklasse und dem Geschlecht nicht beantwortet haben, bilden eine Gruppe zum Vergleich mit Befragten, die zu zwei oder mehreren dieser Fragen keine Angaben gemacht haben ("Verweigerer"). Das Vernachlässigen einer Frage wird toleriert, da das möglicherweise auf Flüchtigkeit zurückzuführen ist. Ein Vergleich der Anzahl von Verweigerern mit dem Grad formaler Bildung, der Schichtzugehörigkeit und der Ausprägung kognitiver Fähigkeiten zeigt, daß Mittelschichtangehörige, Gymnasiasten und Befragte mit hohen Werten in KREATIVITÄT, VERB-I (nicht signifikant) und NONV-I eher vermeintlich persönliche Fragen nicht beantworten als die restlichen Schüler (vergl. Tabelle 25; um ausreichende Zellbesetzungen zu erhalten, gehen in diese Analysen alle Befragten ein, die in den jeweils relevanten modellinternen Variablen keine fehlenden Werte aufweisen.)

Möglicherweise glauben zumindest einige dieser Verweigerer, mit ihren Antworten auf die Vorurteilsfragen eine soziale Norm verletzt zu haben, und sie sind deshalb bemüht, ihre Anonymität zu wahren. Akzeptiert man diese Vermutung, könnten die Schüler, die die o.a. persönlichen Fragen nicht ausgefüllt haben, eher ihre wahre Meinung über Türken und Deutsche wiedergeben als die Schüler, die persönliche Angaben aufgeschrieben haben. (Vor den persönlichen Fragen wurden nur

Tabelle 25:

(a) Zusammenhänge von SCHICHT und SCHULTYP mit der Verweigerung persönlicher Angaben

	verweigert	nicht verweigert	statistische Prüfung
Hauptschule	27% (18)	61% (315)	$\chi^2 = 27.26''$
Gymnasium	73% (48)	39% (201)	
USchicht	39% (18)	55% (256)	$\chi^2 = 4.53'$
MSchicht	61% (28)	45% (205)	

(b) Mittelwerte von INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I für Befragte, die persönliche Angaben verweigert haben, und für Befragte, die diese Angaben nicht verweigert haben. T-Test nach einseitiger Fragestellung.

	verweigert	nicht verweigert	statistische Prüfung
INTEGRIERTHEIT	1.97 (59)	2.05 (503)	t = 0.57
KREATIVITÄT	3.67 (64)	3.24 (509)	t = 2.53''
VERB-I	8.58 (65)	7.99 (508)	t = 1.58
NONV-I	7.17 (65)	6.64 (509)	t = 1.83'

Vorurteils- und Selbstwertmaße erhoben; ein Einfluß der folgenden Messungen auf die Verweigerung von Antworten ist daher auszuschließen.) - Wenn diese Zusatzannahme richtig ist, sollten Verweigerer stärkere Vorurteile zum Ausdruck bringen als die restlichen Befragten. Entstehen die nachgewiesenen Differenzen in den Vorurteilsindizes nur aus einem Bedürfnis der Schüler aus der Mittelschicht, der Gymnasiasten oder der Schüler mit hohen kognitiven Fähigkeiten, sozial erwünschte Antworten zu geben, dürften die Unterschiede zwischen Schicht-, Bildungs und Fahigkeitsgruppen bei Verweigerern nicht oder in geringerem Maße nachweisbar sein.

Tabelle 26 enthält die mittleren Vorurteilswerte, die sich durch eine Aufteilung nach den Stufen der Faktoren SCHICHT, SCHULTYP, INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I und der Beantwortung bzw. Nichtbeantwortung persönlicher Fragen ergeben. Kontinuierliche Variablen wurden dazu am Median dichotomisiert. Die Tabellen 27 und 28 fassen die Ergebnisse der Varianzanalysen zusammen.

In nahezu allen Fällen äußern die Befragten, die persönliche Angaben verweigert haben, stärkere Vorurteile als die Schüler, die diese Angaben ausgefüllt haben. Diese Haupteffekte unterstützen die Prämisse der vorliegenden Prüfung, wonach Verweigerungen insbesondere deshalb zustandekommen, weil die Schüler glauben, mit ihren Antworten eine soziale Norm verletzt zu haben. Die Urteile der Verweigerer sind also möglicherweise die eher authentischen Angaben. - Die Variablen SCHICHT, SCHULTYP, INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I wirken auf die beiden abhängigen Variablen erwartungsgemäß immer als Haupteffekte. Jedoch nur eine statistisch bedeutsame Interaktion ist nachweisbar: der Wechselwirkungseffekt von VERB-I mit der Verweigerung persönlicher Angaben auf REINEG-TD. Die Differenz zwischen VERB-I niedrig und VERB-I hoch ist größer bei Befragten, die persönliche Angaben verweigert haben, als bei Schülern, die diese Fragen beantwortet haben. Dieser Befund widerspricht der Annahme, daß Tendenzen zu sozial erwünschten Antworten die Ergebnisse verfälscht haben könnten. In den übrigen Analysen ist die Differenz zwischen verschiedenen Schicht- oder Bildungsgruppen oder zwischen Befragten mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten bei Verweigerern nicht bedeutsam geringer als bei Befragten, die persönliche Fragen ausgefüllt haben.

Insgesamt scheint es also nach den Ergebnissen der vorgestellten Analysen wenig wahrscheinlich, daß die Vorurteile von Mittelschichtangehörigen, Gymnasiasten und Befragten mit hohen kognitiven Fähigkeiten nur deshalb vergleichsweise günstig ausfallen, weil diese Personen einem Bedürfnis nach sozial erwünschten Antworten nachkommen. Die vorgeführten Prüfungen

Tabelle 26: Mittelwerte von REINEG-TD und ANTIPA-TD auf den Stufen von SCHICHT, SCHULTYP, INTEGRIERTHEIT, KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I für Befragte, die persönliche Angaben verweigert haben, und für Befragte, die diese Fragen beantwortet haben. Kontinuierliche Variablen sind am Median der Gesamtstichprobe dichotomisiert. Post-factum Analysen nach Tukey-b mit $p \leq .05$.

	persönliche Angaben	REINEG-TD	ANTIPA-TD	N
USchicht	verweigert	.49	27.33	18
	nicht verw.	.32	29.88	255
MSchicht	verweigert	.15	23.39	28
	nicht verw.	.06	14.47	205/203
Hauptsch.	verweigert	.86	36.88	18/17
	nicht verw.	.39	31.49	314/312
Gymnasium	verweigert	.16	19.83	48
	nicht verw.	-.07	12.64	201
INTEGRIERT	verweigert	.41	24.80	41
niedrig	nicht verw.	.28	26.46	331/330
hoch	verweigert	.14	22.39	18
	nicht verw.	.06	19.15	171/170
KREATIVIT	verweigert	.78	31.41	22
niedrig	nicht verw.	.35	28.56	266/263
hoch	verweigert	.14	20.74	42
	nicht verw.	.05	19.09	242/243
VERB-I	verweigert	.90	37.22	19/18
niedrig	nicht verw.	.38	31.19	242/240
hoch	verweigert	.16	19.39	46
	nicht verw.	.05	17.32	265
NONV-I	verweigert	.61	28.39	19/18
niedrig	nicht verw.	.42	30.88	213
hoch	verweigert	.28	22.85	46
	nicht verw.	.06	18.68	295/293

Tabelle 27: Zusammenfassung der Ergebnisse aus sechs Varianzanalysen zum Einfluß von je zwei Faktoren auf REINEG-TD nach Kontrolle von MANIPULATION. Die Tabelle enthält die F-Werte.

Variationsquelle	d.f.	X=SCHICHT	X=SCHULTYP	X=INTEGRIERT.	X=KREATIVITÄT	X=VERB-I	X=NONV-I
MANIPULATION	2	2.89	1.50	1.71	.94	1.62	1.10
X	1	17.99"	63.43"	12.58"	30.28"	37.46"	32.55"
Verweigerung pers. Angaben	1	1.21	10.40"	1.17	4.69'	6.20'	4.82'
X x Verweigerung	1	.07	1.34	.09	2.76	3.85'	.04
d.f. MAQinnerhalb		500	575	555	566	566	567
M.A.Q.innerhalb		.513	.505	.545	.531	.524	.535

Tabelle 28: Zusammenfassung der Ergebnisse aus sechs Varianzanalysen zum Einfluß von je zwei Faktoren auf ANTIPA-TD nach Kontrolle von MANIPULATION. Die Tabelle enthält die F-Werte.

Variationsquelle	d.f.	X=SCHICHT	X=SCHULTYP	X=INTEGRIERT.	X=KREATIVITÄT	X=VERB-I	X=NONV-I
MANIPULATION	2	2.16	.99	1.24	1.04	1.21	.95
X	1	36.50"	68.54"	7.86"	17.29"	39.92"	24.54"
Verweigerung pers. pers. Angaben	1	.89	3.44	.01	.25	.74	.30
X x Verweigerung	1	2.00	.08	.24	.03	.21	.88
d.f. MAQinnerhalb		498	572	553	564	563	564
M.A.Q.innerhalb		711.36	684.08	765.72	747.09	715.25	724.67

gehen dabei von der angreifbaren Voraussetzung aus, daß Befragte, die Angaben zu persönlichen Fragen verweigert haben, dieses Verhalten zeigen, weil sie glauben, in den Vorurteilsindizes sozial nicht-erwünschte Antworten gegeben zu haben. In der gesamten Diskussion ist daneben implizit angenommen, daß ein Motiv zu sozial erwünschten Antworten im Sinne einer Verminderung der Differenz der Urteile über Türken und Deutsche wirksam sein könnte. Auch hierbei handelt es sich um eine unanalysierte hypothetische Unterstellung. Solange die inhaltliche Ausgestaltung einer individuellen subjektiven Norm sowie die Stärke des Motivs, einer solchen Norm zu folgen, nicht spezifiziert sind, wird es kaum möglich sein, die Frage nach dem verfälschenden Einfluß eines Bedürfnisses nach sozial erwünschten Antworten auf authentische Vorurteile mit größerer Sicherheit zu beantworten.

7.1.2.2.2 Kontakterfahrungen mit Türken

Unterschiede in den Vorurteilswerten von Unterschicht- und Mittelschichtangehörigen, von Hauptschülern und Gymnasiasten und von Befragten mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten und differierenden Selbsteinschätzungen könnten durch unterschiedliche Kontakterfahrungen dieser Personengruppen mit Türken bedingt sein (vergl. AMIR, 1969, zur Diskussion der Kontakthypothese in der Vorurteilsforschung). Objektiv unterschiedliche Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern wurden in Abschnitt 3.1 als mögliche Ursache von stärkeren oder schwächeren Vorurteilen genannt.

SCHÖNBACH et al. (1981, 159ff) bestimmten Kontakterfahrungen mit Mitgliedern der Fremdgruppen aus den Angaben ihrer Befragten. Die Berücksichtigung dieser Daten konnte die nachgewiesenen bildungsabhängigen Unterschiede in der Ausprägung von Vorurteilen nicht erklären. Wären hingegen bedeutsame Zusammenhänge der Kontaktantworten mit den Vorurteilsmaßen aufgetreten, hätten diese kaum kausal interpretiert werden können. In Abschnitt 4.1. habe ich die Gründe dafür dargestellt.

Mit dem hier verfügbaren Datensatz stehen einige Informationen zur Verfügung, die zumindest ein wenig zur Klärung der Frage beitragen können, ob mit der formalen Bildung kovariierende Vorurteilsneigungen möglicherweise durch spezifische, objektiv unterschiedliche Kontakte von Hauptschülern und Gymnasiasten mit Türken zustandekommen. Es ist nämlich feststellbar, ob die Anzahl türkischer Mitschüler und damit die Möglichkeit zu (wie immer gearteten) Kontakten mit der Ausprägung von Vorurteilen kovariiert.

In den drei an der Befragung beteiligten Gymnasien sind bis auf vereinzelte Schüler keine Türken zu finden. Die vier Hauptschulen unterscheiden sich jedoch erheblich im Anteil türkischer Schüler[1]: Hauptschule 1 - 21%, HS2 - 6%, HS3 - 2% und HS4 - 0.5%. (Die Rangreihe bleibt gleich, wenn man nur den Anteil türkischer Schüler in den achten Klassen berücksichtigt.)

Ein Vergleich der durchschnittlichen Vorurteilswerte der vier Hauptschulen liefert keine signifikanten Unterschiede, wenn gleichzeitig Einflüsse der Größen kontrolliert werden, die sich in pfadanalytischen Darstellungen als einflußreich erwiesen haben (MANIPULATION, GESCHLECHT, SCHICHT, ZINT + ZKREAT, DIFFERENZIERTHEIT, VERB-I, NONV-I und W-DEUTSCHE): für REINEG-TD ist F = 0.47 mit d.f. = 3 und $MAQ_{innerhalb}$ = 0.54, $d.f._{MAQi}$ = 258; für ANTIPA-TD ist F = 1.51 und MAQ_i = 695.092, $d.f._{MAQi}$ = 257. Die unkorrigierten Vorurteilswerte aller Hauptschulen sind höher als die des Gymnasiums mit den am stärksten ausgeprägten Ablehnungen. (Dort findet sich für REINEG-TD der Mittelwert 0.11 und für ANTIPA-TD der Wert 16.03.)

---

[1] Alle Angaben stammen vom Schulverwaltungsamt und der Koordinierungsstelle für ausländische Arbeitnehmer.

Tabelle 29: Prozentualer Anteil türkischer Schüler und mittlere Vorurteilswerte in den vier Hauptschulen

	HS1	HS2	HS3	HS4
Anteil türkischer Schüler in Prozent	21	6	2	0.5
REINEG-TD	0.46	0.41	0.31	0.38
korrigiert[1]	0.43	0.38	0.31	0.42
ANTIPA-TD	36.52	34.63	28.05	23.69
korrigiert[1]	33.98	34.08	28.53	25.63
N	65/64	43/43	89/89	74/74

[1] Korrigiert um die Einflüsse von MANIPULATION, GESCHLECHT, SCHICHT, DIFFERENZIERTHEIT, ZINT + ZKREAT, VERB-I, NONV-I und W-DEUTSCHE

Innerhalb des Schultyps Hauptschule scheint also die Anzahl türkischer Mitschüler und damit die Quantität von Kontaktmöglichkeiten im Schulbereich für die Ausprägung der Urteile über Türken nur von geringer Bedeutung zu sein. Der Prozentsatz türkischer Schüler in den einzelnen Schulen läßt jedoch eine leichte, nicht signifikante Korrelation mit den mittleren Vorurteilswerten erkennen.

Die Bedeutung schulischer und - mit Einschränkungen - auch außerschulischer Kontaktmöglichkeiten mit Türken für die Urteilsunterschiede zwischen Hauptschulen und Gymnasien läßt sich noch durch einen weiteren Vergleich abschätzen: Ein Gymnasium (GY1) und eine Hauptschule (HS3) waren zusammen in einem Gebäude untergebracht; eine Reihe von Einrichtungen

und Räumen, z.B. Sportanlagen und Schulhof, wurden gemeinsam genutzt. Die Hauptschule hatte nur einen geringen Anteil türkischer Kinder (2%; GY1 ein türkischer Schüler), in den fünf achten Klassen der Hauptschule waren insgesamt zwei türkische Schüler. Die Kontaktmöglichkeiten mit Türken waren also innerhalb der beiden Schulen minimal und vergleichbar. Auch außerhalb der Schule sollten die Begegnungsmöglichkeiten mit Türken für die Schüler beider Schulen weitgehend ähnlich sein, da sich die Einzugsbereiche der beiden Schulen stark überschnitten. (Wegen des geringeren Anteils von Gymnasiasten an der Gesamtzahl von Schülern war der Einzugsbereich des Gymnasiums jedoch größer.) Trotz dieses hohen Maßes an Vergleichbarkeit von Kontaktmöglichkeiten zeigen die mittleren Vorurteilswerte die bekannten Unterschiede zwischen den Schultypen (vergl. die Tabelle 30). Mit ANTIPA-TD wird auch der signifikante Schichtunterschied hergestellt.

In den verfügbaren "objektiven" Daten über die Zahl der Kontaktmöglichkeiten mit Türken findet sich also keine Unterstützung für die Annahme, Unterschiede zwischen den Vorurteilen von Hauptschülern und Gymnasiasten wären allein durch differierende Kontaktmöglichkeiten verursacht. Insbesondere der Vergleich der mittleren Vorurteilswerte in der Hauptschule und dem Gymnasium, die sich bezüglich schulischer und vermutlich auch außerschulischer Kontaktmöglichkeiten kaum unterscheiden, unterstützt die interne Validität der Befunde, die subjektive Faktoren der Erkenntnis als (Mit-)Ursache für bildungsbezogene Vorurteilsunterschiede ausweisen.

Ich möchte die eben vorgestellten Analysen jedoch nicht ins Feld führen, um Annahmen über einen kausalen Zusammenhang zwischen objektiven Erfahrungsbedingungen mit Ausländern und der Ausprägung von Vorurteilen gegenüber diesen Gruppen im allgemeinen zurückzuweisen. Unterschichtangehörige, Personen mit geringer formaler Bildung oder mit weniger stark ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten könnten beispielsweise eher negativen Informationen über Türken ausgesetzt sein, wogegen Personen aus den komplementären Gruppen möglicherweise eher

Tabelle 30: Ergebnisse von zwei Varianzanalysen zum Einfluß von vier Faktoren auf REINEG-TD und ANTIPA-TD. Interaktionen sind nicht analysiert. Signifikanzniveaus: ' $p \leq .05$; " $p \leq .01$.

Variationsquelle	d.f.	F-Werte für die abhängigen Variablen REINEG-TD	ANTIPA-TD
MANIPULATION	2	3.99'	.36
GESCHLECHT	1	.00	.43
SCHICHT	1	.51	4.99'
SCHULE	1	9.46"	8.50"
M.A.Q.innerhalb		0.46	623.79
d.f.$_{MAQinnerhalb}$		181	181

Mittelwerte von REINEG-TD und ANTIPA-TD für die Befragten aus der Hauptschule 3 und dem Gymnasium 1

	REINEG-TD	ANTIPA-TD	N
Unterschicht	.28	27.29	99
Mittelschicht	.02	13.54	88
Hauptschule 3	.35	28.69	95
Gymnasium 1	-.02	12.70	92

ihre Erfahrungen mit Türken unter günstigeren Bedingungen machen. Die vorgeführten Analysen können lediglich die plausible Alternativhypothese entkräften, daß qualitativ nicht spezifizierte Möglichkeiten zum Kontakt durch physische Nähe bedeutsam für die Entstehung bildungstypischer Vorurteile sind. Ein höheres Maß an Kenntnissen darüber, wieweit inhaltlich unterschiedliche Erfahrungsgrundlagen bildungsbezogene Differenzen in Vorurteilen schaffen, ist nur durch zusätzliche Daten zu gewinnen, die Erfahrungsbedingungen und -qualitäten objektiv festhalten.

7.1.3 Externe Validität - Der Einfluß von Selektionseffekten

In den Pfadanalysen können nur die Befragten Berücksichtigung finden, für die Werte in allen Variablen des Modells vorliegen. Dadurch reduziert sich die Zahl der Fälle um 19% von ursprünglich 583 deutschen Schülern auf 474. Das kann bedeuten, daß statistisch nachgewiesene Zusammenhänge nur in der beschränkten Stichprobe von 474 Befragten Gültigkeit besitzen. In diesem Abschnitt will ich daher der Frage nachgehen, wieweit Selektionseffekte aufgrund der Reduzierung der Stichprobe die Ergebnisse beeinflussen.

Der Ausfall mindestens eines Meßwertes in den Variablen des Mediationsmodells kovariiert nur mit den Ausprägungen in KREATIVITÄT, VERB-I, NONV-I und ANTIPA-TD. Befragte mit niedrigeren Werten kognitiver Fähigkeiten und höheren Vorurteilswerten in ANTIPA-TD haben häufiger wenigstens einen fehlenden Wert (vergl. Tabelle 31). Die Stichprobe von N = 474 berücksichtigt also zu stark Personen mit hohen Werten in KREATIVITÄT, VERB-I und NONV-I sowie mit niedrigen numerischen Werten in ANTIPA-TD.[1]

---

[1] siehe nächste Seite

Tabelle 31: Mittelwerte von Befragten, die nicht in der Pfadanalyse berücksichtigt wurden, im Vergleich zu den Mittelwerten in der analysierten Stichprobe. Signifikanzangaben nach zweiseitiger Fragestellung.

	KREAT.	VERB-I	NONV-I	ANTIPA-TD
Nicht berücksichtigte Befr.	3.01 (99)	7.55 (99)	6.29 (100)	30.70 (105)
Stichprobe (N = 474)	3.35	8.17	6.79	22.67
t	2.43'	1.99'	2.09'	2.71"

Differenzen in der absoluten Ausprägung einzelner Variablen selber sind für die anliegende Fragestellung als solche nicht von Interesse. Wohl aber sollte festgestellt werden, ob aufgewiesene Beziehungen zwischen den Variablen nur für die reduzierte Stichprobe von N = 474 Befragten gelten. Hinweise auf unterschiedliche Zusammenhänge von Werten bei Befragten der analysierten Substichprobe und bei nicht berücksichtigten Schülern sind durch den Vergleich der Korrelationen aller, ins ursprüngliche Pfadmodell eingegangenen Variablen (nach Kontrolle von MANIPULATION) zu erhalten. Eine Dichotomisierung kontinuierlicher Variablen ist dazu nicht erforderlich.

[1]Tabelle 31 bildet auch die Ergebnisse der allgemeinen Pfadanalyse ab: Im Vergleich zur Stichprobe, die in der Analyse berücksichtigt wird, haben die nicht-berücksichtigten Schüler niedrige Werte kognitiver Fähigkeiten und gleichzeitig höhere ANTIPA-TD Werte.

Auf dem 5% Signifikanzniveau sind vier Korrelationskoeffizienten zwischen Werten von Schülern, die bei der pfadanalytischen Auswertung nicht beachtet werden, und denen der untersuchten Substichprobe signifikant voneinander verschieden (vergl. Tabelle 32). Bei insgesamt 91 Vergleichen von Korrelationskoeffizienten liegt diese Zahl im Zufallsbereich.

Tabelle 32: Partial-Korrelationskoeffizienten von je zwei Variablen nach Kontrolle von MANIPULATION - Abgebildet sind nur Koeffizienten, die sich in den beiden Teilstichproben signifikant auf dem 5%-Niveau voneinander unterscheiden

	SCHICHT-SELBST-B	SCHULTYP-W-DEUTSCH	SCHULTYP-ANTIPA-TD	SELBST-B-ANTIPA-TD
Nicht berücksichtigte Befr.	-.42' (26)	-.44" (102)	-.48" (100)	-.17' (99)
Stichprobe (N = 474)	.05	-.24"	-.28"	.10'

Lediglich die Beziehung von SCHICHT zu SELBST-B und von SELBST-B zu ANTIPA-TD scheint bei Schülern, die in der Analysestichprobe nicht berücksichtigt werden, qualitativ von der aufgewiesenen Relation in der Pfadanalyse abzuweichen. Diese zunächst vernachlässigten Befragten haben möglicherweise ein niedrigeres Selbstbild, wenn sie der Mittelschicht (!) angehören. Die Höhe des Selbstwertgefühls, die in SELBST-B gemessen wird, korreliert bei ihnen negativ mit der Ausprägung von Vorurteilen. Ein solcher Befund kann zur Klärung der Probleme, die mit den Selbstwertmessungen verbunden sind, wahrscheinlich kaum beitragen (zumal die Zahl der Fälle in einer Gruppe sehr klein ist). - Die beiden verbleibenden Differenzen von Korrelationskoeffizienten bilden die

Ergebnisse der Korrelations- und Pfadanalyse der Untersuchungsstichprobe in pointierter Form ab.

Insgesamt scheint also die zu Pfadanalysen herangezogene Untersuchungsstichprobe im Vergleich zur Gesamtstichprobe aus Befragten mit höheren kognitiven Fähigkeiten und geringeren Vorurteilswerten in ANTIPA-TD zu bestehen. Mit Ausnahme eines widersprüchlichen Befundes mit SELBST-B sind jedoch auf empirischem Weg keine Hinweise darauf zu erhalten, daß die externe Validität der pfadanalytischen Darstellung durch Selektionseffekte gefährdet wäre. - Im folgenden Abschnitt will ich noch kurz das Ausmaß der Generalisierbarkeit der vorliegenden Untersuchungsergebnisse auf andere Stichproben, andere Erhebungsmethoden und Urteile über andere ethnische Minderheiten anreißen.

7.2 Zwei geplante experimentelle Zusatzstudien zur Bedeutung der Selbsteinschätzung für die Ausbildung von Vorurteilen

Die Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 und die Diskussion verschiedener Alternativhypothesen in diesem Kapitel, die die aufgefundenen Ergebnismuster möglicherweise in Konkurrenz zu den Untersuchungshypothesen erklären könnten, verdeutlicht m.E., daß in erster Linie die Ergebnisse zu den Hypothesen 2.2 und 3.2 widersprüchlich sind. Ganz besonders mit den verschiedenen Selbstwertmeßinstrumenten finden sich Datenmuster, die den theoretischen Annahmen widersprechen und unerklärt bleiben müssen. Andererseits unterstützen aber verschiedene Befunde die Ableitungen aus der Theorie der sozialen Identität, so daß man die Ergebnisse dieser Studie nicht zur eindeutigen Falsifizierung der Untersuchungsfrage heranziehen kann. Vor diesem Hintergrund scheint es mir sinnvoll, mit zwei experimentellen Untersuchungen der Frage weiter nachzugehen, in welchem funktionalen Verhältnis soziale Identität und ethnische Vorurteile zueinander stehen. Dabei sollte berücksichtigt werden, wie die Zugehörigkeit zu verschiedenen

Untergruppen innerhalb der Majorität die Urteile über eine Minderheit beeinflussen kann. Im folgenden will ich diese Untersuchungen kurz skizzieren. Sie werden z.Z. durch Hans Gockel, Egon Heinze, Ludger Lampen und Jörg Syllwasschy im Rahmen von Diplomarbeiten realisiert.

Die experimentellen Designs der Untersuchungen orientieren sich im Vorgehen an den Studien zum minimal-group Paradigma von TAJFEL und seinen Mitarbeitern, insbesondere an der Untersuchung von TURNER & BROWN (1978). Im Gegensatz zum Forschungsvorgehen in dieser Tradition sollen subjektiv für die Versuchsteilnehmer jedoch nicht nur zwei Gruppen existieren. Vielmehr wird ihnen die Beteiligung einer überlegenen Gruppe (G1), einer unterlegenen Gruppe (G2) und einer von dieser Statusrelation unberührten Gruppe (G3) suggeriert. Durch G1 soll die Situation von Mittelschichtangehörigen und Gymnasiasten simuliert werden, durch G2 die Lage von Unterschichtangehörigen und Hauptschülern. Die Gruppe G3 repräsentiert die ausländische Minderheit.

Versuchsteilnehmer sind Studenten, die nicht der Fachrichtung Psychologie angehören. Sie werden in dem Versuch aufgefordert, bei der Bewertung von Diskussionsbeiträgen behilflich zu sein, die angeblich vor ihnen andere Studenten produziert haben. Überlegene und unterlegene Bezugsgruppen sollen dadurch geschaffen werden, daß den Versuchsteilnehmern mitgeteilt wird, Studenten aus ihrer Fachrichtung hätten nach bisherigen Untersuchungsergebnissen durchgängig bessere bzw. schlechtere Untersuchungsergebnisse geliefert als Studenten einer anderen, direkt benannten Fachrichtung. Die Studenten dieser zweiten Fachrichtung bilden damit die Vergleichsgruppe für die unmittelbare Bezugsgruppe, die durch das Studienfach geschaffen werden sollte. Die Grundhypothese besteht dann in beiden Untersuchungen in der Annahme, daß Mitglieder einer überlegenen Bezugsgruppe (G1) die dritte, bisher unbeteiligte, Gruppe (G3) - Studierende einer dritten Fachrichtung - weniger stark abwerten als Mitglieder einer unterlegen gemachten Bezugsgruppe (G2). Die Mitglieder von G2 sollten nach meinen Hypothesen 2.2 und 3.2 versuchen, ihre gefährdete soziale Identität durch den

Vergleich ihrer Bezugsgruppe[1] mit der dritten Gruppe (G3) und deren relative Abwertung wieder aufzubessern.

In der ersten Untersuchung bilden die Bewertungen von Gruppe G3 und ihres Diskussionsbeitrags im Vergleich zur Bewertung einer Gruppe der eigenen Studienrichtung die abhängigen Größen. Geprüft werden soll die Hypothese, ob Mitglieder von G1 die Gruppe G3 tatsächlich weniger abwerten als Mitglieder von G2 es tun. Vor der experimentellen Manipulation werden die Selbsteinschätzung und die kognitive Komplexität der Versuchsteilnehmer erfaßt. Als Meßinstrumente für die Selbstbewertung haben sich in Vorversuchen ein semantisches Differential und eine Übersetzung der Self-Esteem Scale von ROSENBERG (1965) als erfolgreich erwiesen. Kognitive Strukturierungsfähigkeit wird mit Hilfe des Impression-Formation-Test von STREUFERT & DRIVER (1967) und einer Bildbeurteilung bestimmt. Entsprechend den Überlegungen in meiner Studie erwarten wir, daß die Untersuchungshypothese für Personen mit geringer kognitiver Komplexität[2] und eingangs niedrigem Selbstwertgefühl deutlicher zu bestätigen ist als für Versuchsteilnehmer mit hoher kognitiver Komplexität und positiver Selbstbewertung.

---

[1] Nach den Hypothesen 2.2 und 3.2 nehmen Mitglieder von G2 einen Wechsel der Vergleichsdimension vor. Vergleiche finden dann strenggenommen statt zwischen (G1+G2) zu G3, wobei zunächst die neue (nationale) Gesamtgruppe größere Bedeutung gewinnt. Dieser theoretisch abgeleitete Wechsel der Bezugsgruppe zu (G1+G2) kann mit dem vorgelegten Untersuchungsverfahren und der Cover-Story jedoch kaum plausibel gemacht werden. Wir wollen daher zugunsten der Stimmigkeit des Ablaufs auf seine Realisierung verzichten.

[2] Bei der Interpretation der Ergebnisse wird zu beachten sein, daß kognitive Strukturiertheit in einer Stichprobe von Studenten wahrscheinlich nur über einen eingeschränkten Bereich streut.

Die zweite Studie soll genauer die Frage verfolgen, welche Beziehung besteht zwischen der sozialen Kategorisierung von Menschen in Gruppen und der Abwertung der eigenen Bezugsgruppe einerseits, der Beurteilung einer dritten Gruppe (G3) andererseits und schließlich der sozialen Identität. Verglichen werden drei experimentelle Bedingungen: (Bed. 1._) Für die Vpn wird die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zur eigenen Studienrichtung hervorgehoben, die Studienrichtung wird also als Bezugskategorie salient gemacht. Gleichzeitig wird diese Bezugsgruppe im Vergleich zu einer anderen Studienrichtung abgewertet. (Bed. 2._) Die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zur eigenen Studienrichtung wird hervorgehoben. Eine Abwertung dieser Bezugsgruppe findet aber nicht statt. (Bed. 3._) Weder die Zugehörigkeit zu einer Studienrichtung wird betont, noch wird eine Abwertung eingeführt. Nach dieser Manipulation erfolgt entweder (Bed. _.1) zunächst die Messung der sozialen Identität/Selbsteinschätzung und dann die Beurteilung von G3, oder (Bed. _.2) die Reihenfolge der Maße ist umgekehrt. Das 3 x 2 Design soll u.a. die Klärung folgender Fragen erlauben: Welche Bedeutung hat die Abwertung der eigenen Bezugsgruppe, welche Bedeutung die bloße Betonung der Gruppenzugehörigkeit für die soziale Identität (Vergleich der Selbsteinschätzungen in Bed. 1.1, 2.1 und 3.1)? Wie wirkt sich die experimentelle Manipulation von Bezugsgruppenzugehörigkeit und -bewertung auf die Bewertung von G3 aus (Vergleich der Beurteilungen von G3 in Bed. 1._, 2._ und 3._)? In diesem Zusammenhang sollte die vermittelnde Rolle der sozialen Identität beachtet werden (durch die Selbsteinschätzungen in Bed. 1.1, 2.1 und 3.1). Welche Bedeutung hat eine Aktualisierung der eigenen Person durch die Vorlage von Selbstwertmaßen für den Ausdruck von Vorurteilen? (Der Vergleich der Urteile über G3 in Bed. _.1 und _.2 erlaubt eine systematische Replikation der Befunde der post-factum Hypothese 4a; vergl. Abschnitt 6.4.) Welche funktionale Relevanz hat der Ausdruck von Vorurteilen für die Anhebung der sozialen Identität (Vergleich der Selbsteinschätzungen in Bed. _.1 und _.2 sowie Vergleich der Selbsteinschätzungen in Bed. 1.2, 2.2 und 3.2)?

Mit den dargestellten Untersuchungen können kausale Beziehungen zwischen der Bewertung der unmittelbaren Bezugsgruppe, der Selbsteinschätzung und der Abwertung von fremden Gruppen geprüft werden. Die Ergebnisse könnten daher einen Beitrag zum Verständnis bildungs- und schichttypischer Vorurteile leisten. Sie können das aber nur, solange man akzeptiert, daß in den experimentellen Manipulationen solche Merkmale repräsentiert sind, die für eine bestimmte soziale Schichtzugehörigkeit oder eine Stufe formaler Bildung typisch sind. Bisher scheint mir auch empirisch nicht endgültig geklärt, ob Unterschichtangehörige und Absolventen der Hauptschule tatsächlich ihre unmittelbaren Bezugsgruppen im Intergruppen-Vergleich relativ schlecht angesehen begreifen und deshalb über eine weniger positive soziale Identität im Sinne TAJFELs verfügen als Mitglieder der Mittelschicht oder Personen mit höherer formaler Bildung.

Die vorgestellten Untersuchungen lassen also nicht erwarten, daß sie eine vollständige Erklärung der empirischen Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit, Schulbildung und ethnischen Vorurteilen liefern. Ebensowenig können die übrigen Hypothesen der vorliegenden Studie als endgültig bestätigt angesehen werden. Beispielsweise bleibt weitgehend offen, welcher spezifische Aspekt kognitiver Strukturierungsfähigkeit für die Übernahme stereotyper Bilder über Ausländer und für die Entstehung ethnischer Vorurteile von besonderer Bedeutung ist. Auch bei anderen operationalisierten Größen würde man sich genauere Kenntnisse ihrer Funktionsweisen wünschen, etwa bei der Frage nach der subjektiven Relevanz der eigenen nationalen Zugehörigkeit. Der Einfluß objektiver Erfahrungsbedingungen mit Ausländern schließlich auf die Ausprägung ethnischer Vorurteile wurde immer wieder betont; er ist im empirischen Teil dieser Studie nahezu gänzlich vernachlässigt. - Wenn ich im abschließenden Kapitel dieser Arbeit Vorschläge diskutiere, wie der Entstehung ethnischer Vorurteile entgegengewirkt werden könnte oder wie Vorurteile abzubauen wären, ist dabei immer zu beach-

ten, daß diese Sozialtechnologien vor dem Hintergrund des unvollständigen theoretischen Wissens auch vorläufigen Charakter haben müssen. - Bevor ich aber auf "therapeutische Maßnahmen" eingehe, will ich zunächst in einem kurzen Abschnitt das Verhältnis von Vorurteilen zu diskriminierendem Verhalten ansprechen.

8 Die Bedeutung der Vorurteilsforschung: Vorurteile und diskriminierendes Verhalten

In der bisherigen Diskussion wurden lediglich die kognitive und affektive Komponente von ablehnenden Einstellungen ethnischen Minderheiten gegenüber beachtet. Praktische Bedeutung erhält eine so verstandene Einstellungs- und Vorurteilsforschung durch die Annahme, daß Einstellungen und Vorurteile als Hintergrundwissen handlungssteuernd wirksam sind. In diesem Abschnitt will ich deshalb einige Überlegungen zur Beziehung zwischen Vorurteilen und daraus ableitbaren Verhaltensweisen anführen, um diesen Relevanzgesichtspunkt herauszustreichen. Die Darstellung kann dabei nicht dem Anspruch genügen, den aktuellen Stand der Forschung zur Relation von Vorurteilen und Verhalten umfassend zu behandeln.

WICKER (1969, 52ff) und BENNINGHAUS (1976, 70ff) geben einen Überblick über empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten. Zusammenhänge zwischen Maßen dieser Größen sind zumeist schwach. SCHÄFER & SIX (1978, 232ff) diskutieren am Beispiel der klassischen Arbeit von LA PIERE (1936) mögliche Ursachen für die niedrigen Korrelationen: Neben methodischen Unzulänglichkeiten scheinen situative Einflußfaktoren die Zusammenhänge zu schwächen. Sie fordern "theorieorientierte Untersuchungen, die von der bedingten Konsistenz zwischen Vorurteilen und Diskriminierung ausgehen, in denen neben Vorurteilen weitere Variablen aufgenommen werden. Es kann ... davon ausgegangen werden, daß in einem derartigen Modell sowohl soziostrukturelle Variablen, wie auch Situationsvariablen berücksichtigt werden müssen" (245; vergl. auch WICKER, 1969, 69ff und A. MUMMENDEY, 1979, sowie LISKA, 1975). FISHBEIN & AJZEN (1975) beispielsweise analysieren in diesem Sinne zur Vorhersage der Verhaltensintention neben einer Einstellungskomponente (dem Verhalten gegenüber!) den Einfluß subjektiv repräsentierter sozialer Normen bezüglich der Ausführung einer Handlung und die Bereitschaft, dieser Aufforderung zu folgen. Aus der Kenntnis

ethnischer Vorurteile müßte also umso besser eine Handlungsvorhersage möglich sein, je weniger in der sozialen Umgebung Kräfte auftreten, die der Ausführung einstellungskongruenter Handlungen entgegenwirken. So sind Diskriminierungen und Angriffe auf Mitglieder einer Fremdgruppe eher zu erwarten, wenn der "Täter" sich alleingelassen und unbeobachtet fühlt (DONNERSTEIN & DONNERSTEIN, 1973) oder wenn die Anonymität, etwa in einer Menschenmenge, zunimmt (ZIMBARDO, 1969).

Personen mit starken Vorurteilen richten ihr Interaktionsverhalten mit einem Mitglied einer abgelehnten ethnischen Minderheit vermutlich deutlicher an seiner Gruppenmitgliedschaft und weniger an seinen individuellen Eigenheiten aus, als Personen mit schwächer ausgeprägten Vorurteilen es tun. Die Reaktion erfolgt als intergroup behavior (i.e. "... all of behavior of two or more individuals towards each other" which "is determined by their membership of different social groups or categories", TAJFEL, 1978, 41, nach SHERIF & SHERIF, 1965/1979, 9). - Kategorisierungen wurden oben als grundlegende Elemente des Prozesses menschlicher Informationsaufnahme und -verarbeitung geschildert. Daher können auch Personen mit schwach ausgeprägten Vorurteilen bei Begegnungen mit einem unbekannten Mitglied einer ethnischen Minderheitsgruppe zunächst mit Handlungen reagieren, die durch die Kategorie "Ausländer" und damit subjektiv verknüpfte Merkmale bstimmt sind. Die Untersuchungsergebnisse von SECORD (1959), TAJFEL et al. (1964) und TAYLOR et al. (1978, Exp. 1) lassen sich in diesem Sinne interpretieren. Vorurteile enthalten jedoch im Gegensatz zu Produkten einfacher Kategorisierungen eine stark wertende Komponente, die sie gegen Veränderungen immunisiert (vergl. Abschnitt 2.4). Die Einbettung des Vorurteils in das Wertsystem des Vorurteilsträgers bestimmt diesen vermutlich auch dazu, Gefährdungen seines Wertsystems durch Änderungen des Vorurteils aktiv entgegenzuwirken (vergl. TAJFEL, 1981, 134). Während "vorurteilsfreie" Personen ihr möglicherweise auch zunächst von ethnischer Kategorisierung geleitetes Verhalten ohne Schwierigkeit auf die individuellen Gege-

benheiten von Interaktionen abstellen und vom intergroup behavior zum interpersonal behavior (TAJFEL, 1978, 34) wechseln können (vergl. LILLI, 1975, 71), sind Personen mit stark ausgeprägten ethnischen Vorurteilen vermutlich weitgehend fixiert, ihr individuelles Verhalten so auszurichten, daß es nicht in Widerspruch zu ihrer Einstellung über eine soziale Kategorie gerät. Die Wirkung von Kategorisierung, die zunächst eine Erleichterung der Umweltaneignung bedeutet, schlägt in diesem Fall in ihr Gegenteil um.

Praktisch kann sich ein solches Bemühen, Einstellungen über eine Gruppe von Ausländern und Handlungen dem konkreten ausländischen Interaktionspartner gegenüber in Übereinstimmung zu bringen, vielfältig auswirken. In Anwendung des HEIDERschen (1946) Balance-Modells für Diaden beispielsweise könnte das zur Folge haben, daß Kontakte mit Mitgliedern ethnischer Fremdgruppen gänzlich zurückgewiesen werden. Zur Stützung und Aufrechterhaltung eines ethnischen Vorurteils können auch Diskriminierungen und direkte aggressive Handlungen beitragen, die dann vor der schlechten Bewertung des Opfers als gerecht empfunden werden (WALSTER et al., 1976, 10). Auch helfen vermutlich solche Handlungen, Vorurteile über Gruppen von Ausländern zu untermauern, die vom ausländischen Interaktionspartner negative Reaktionen provozieren (vergl. dazu auch die experimentellen Studien von WORD et al., 1974, und die Diskussion bei COOPER & FAZIO, 1979, 156f). Schließlich kann man als Konsequenz eines Strebens zur Aufrechterhaltung ethnischer Vorurteile erwarten, daß unterstützende und konsistente Propaganda gesucht und abweichende Informationen gemieden werden. Dieses Verhalten führt vermutlich dazu, daß allgemeine erzieherische Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile die Addressaten am wenigsten erreichen, an die sie zuerst gerichtet sind (vergl. dazu auch NEWCOMBs, 1947, Konzept der autistischen Feindseligkeit).

Die Reihe der hier beispielhaft aufgezeigten Konsequenzen ethnischer Vorurteile läßt sich sicherlich erweitern. Zur Frage der Korrespondenz von ablehnenden Urteilen über Ausländer und daraus ableitbaren Verhaltensweisen ist darüber hinaus noch viel empirische Forschungsarbeit zu leisten. Das Modell von FISHBEIN & AJZEN (1975) beispielsweise könnte dabei hilfreich sein. Die Relevanz einer Einstellungsforschung, wie sie hier vorgestellt wird, läßt sich aber schon jetzt verdeutlichen, wenn man die Relation von Prädiktor und Kriterium einmal umkehrt und das Schwergewicht weniger auf die Prognose als auf die Erklärung legt: Wie sind extreme Formen diskriminierenden Verhaltens gegen Ausländer zu begreifen, wenn nicht auch durch stark ablehnende Vorurteile gegen die jeweilige ethnische Minderheit (vergl. SCHÖNBACH et al., 1981, 177)?

9 Was kann man tun?

In diesem Kapitel will ich konkrete Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen vorstellen, die sich als Konsequenz aus der bisherigen Diskussion und den vorliegenden Ergebnissen ableiten lassen. Zuvor möchte ich aber die strategische Zielrichtung abstecken, in die solche Veränderungen weisen sollen.

9.1 Zwei extreme Standpunkte: "Abschieben" oder "Germanisieren"

In der öffentlichen Diskussion werden häufig zwei Lösungen zur Beseitigung von Spannungen zwischen der Bevölkerungsmehrheit und ethnischen Minderheiten vorgeschlagen, die einander direkt widersprechen. Auf der einen Seite steht die Forderung, daß Ausländer die Bundesrepublik verlassen sollten. So erwarten 49% der Befragten einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobe die Rückkehr auch der Ausländer in ihre Heimat, die seit mehr als fünf Jahren in der Bundesrepublik leben (INFAS, 1979, 34). Im Bundestagswahlkampf 1980 nahm die NPD diese Forderung explizit in ihr Programm auf. Aus politischen und volkswirtschaftlichen Gründen wäre die Abschiebung aller ausländischen Bürger vermutlich undurchführbar. Die Realisierung dieses Vorschlags würde daneben kaum zur Lösung des anstehenden Problems beitragen: Ethnische Vorurteile würden weniger abgebaut als dem Zentrum des öffentlichen Interesses entzogen; diskriminierendes Verhalten wäre innerhalb der Bundesrepublik zwar kaum noch aufzudecken, dies jedoch nur wegen mangelnder Begegnungsmöglichkeiten. Ethnische Vorurteile wären dann als inter-nationale Vorurteile erkennbar. M.E. verbieten schließlich insbesondere moralische Erwägungen die Verwirklichung dieses Gedankens. (Eine solche moralische

Der zweite häufig angeführte Lösungsvorschlag zum Abbau interkultureller Voreingenommenheiten sieht die vollständige Integration ausländischer Bürger in das kulturelle und gesellschaftliche Gefüge der deutschen Mehrheit vor. Dieser Forderung ste-

hen allerdings einige Hindernisse gegenüber. Beispielsweise können Beschränkungen durch die Ausländergesetzgebung die Bereitschaft zur Annäherung bei ausländischen Bürgern erheblich belasten. In diesem Sinne schildert der ehemalige Beauftragte der Bundesregierung für ausländische Arbeitnehmer, Heinz KÜHN, in seinem Memorandum, daß das Ausländerrecht bisher "... durch weite Ermessensspielräume der Verwaltung bestimmt" war. "Aufenthaltsrecht und Arbeitserlaubnis wurden auf das engste verknüpft, die Arbeitserlaubnis im Prinzip strikt von der Lage des Arbeitsmarktes abhängig gemacht" (ebd., 1979, 10). - Eine erhöhte Integrationsbereitschaft setzt voraus, daß den Betroffenen ein hohes Maß an Sicherheit vermittelt wird, daß sie und ihre Kinder die reale Möglichkeit haben, sich für einen endgültigen Verbleib in der Bundesrepublik zu entscheiden.

Möglicherweise wegen ihres unsicheren Rechtsstatus, möglicherweise aber auch, weil sie selber keine Klarheit über die von ihnen gewünschte Verweildauer in der Bundesrepublik haben, vermutlich jedoch insbesondere, um die eigene soziale Identität zu stützen, äußern ausländische Arbeitnehmer im Gespräch häufig ein starkes Bedürfnis zur Beibehaltung ihrer kulturellen Eigenheiten. In ganz besonderem Maße scheinen Türken eine "Germanisierung" zu befürchten, die nach ihren Vorstellungen nicht nur die Aufgabe kultureller und nationaler Identität bedeuten würde, sondern auch dem Verzicht auf religiöse Gebräuche gleichkäme (zur sozialen und psychischen Situation von ethnischen Minderheiten in der Bundesrepublik vergl. z.B. SCHRADER et al., 1976, BOOS-NÜNNING, 1979 oder SCHNEIDER-WOHLFART & SCHNEIDER, 1981).

15 bzw. 14 türkische Schüler, die in ihrem Klassenverband an der Befragung teilgenommen haben, beantworteten die beiden Vorurteilsskalen. In ihren Ergebnissen wird das gleiche Muster bei der Bewertung der eigenen und der fremden nationalen Gruppe deutlich wie bei den deutschen Befragten. Da alle türkischen Schüler die Hauptschule besuchten, sind zum Vergleich in Tabelle 33 die Werte deutscher Hauptschüler angeführt.

Tabelle 33: Urteile über Türken und Deutsche bei türkischen und deutschen Hauptschülern. T-Tests für wiederholte Messungen mit Irrtumswahrscheinlichkeiten nach zweiseitiger Fragestellung.

	türkische Hauptschüler				deutsche Hauptschüler			
	T	D	d.f.	t	T	D	d.f.	t
REINEG-	2.82	3.17	14	2.3'	3.57	3.15	331	9.92"
ANTIPA-	31.07	52.29	13	2.1(')	75.07	43.30	328	20.83"

Insbesondere im Index REINEG, aber auch im Antipathiemaß ist erkennbar, daß "die Deutschen" als Objekte von deutschen und türkischen Befragten ähnlich beurteilt werden. Klare Unterschiede stellen sich im Urteil über Türken ein. Möglicherweise ist hierin ein allgemeines Bedürfnis der türkischen Schüler zur Anhebung ihrer sozialen Identität durch eine Bezugsgruppen-Fremdgruppen Differenzierung verdeutlicht, das auch in der Türkei zu beobachten wäre. Die extrem positiven Werte, die türkische Befragte ihrer eigenen nationalen Gruppe zusprechen, können aber auch als Ausdruck des Versuchs einer Minderheit in der Bundesrepublik verstanden werden, gerade hier die eigene nationale und kulturelle Identität hochzuhalten.

Versucht man, auch die Wünsche ethnischer Minderheiten in Betracht zu ziehen, kann Integration, zumindest kurz- oder mittelfristig, nicht eine vollständige Assimilation der ausländischen Bürger an die Majorität bedeuten. Einige Schritte der Anpassung sind notwendig, wie das Erlernen der deutschen Sprache und wichtige Formen der sozialen Interaktion; gleichzeitig setzt Integration aber auch Entgegenkommen der Mehrheit voraus im Sinne gesteigerter Toleranz für subkulturelle und individuelle Besonderheiten.

Im übrigen wäre eine einseitige Annäherung ausländischer Bürger an deutsche Bräuche allein wenig erfolgversprechend. Deutsche Konsum- und Lebensgewohnheiten beseitigen nicht typische physiognomische Merkmale wie Haar- und Hautfarbe, die hinreichen können, Kategorisierungen stereotyper Form und ablehnende Urteile zu provozieren (vergl. HAMILTON, 1979, 59ff). Physiognomische Merkmale erhöhen die Kodierbarkeit eines Menschen für eine ethnische Kategorie (vergl. IRLE, 1975, 388) und die Beständigkeit von Kategorisierungen. Auch schwarze Aufsteiger in den USA sind für viele weiße Amerikaner häufig immer noch in erster Linie Neger. WORCHEL et al. (1978) haben die Wirksamkeit physischer Unterschiede zwischen Gruppen für die Entstehung von Konflikten und ihre Überbrückung experimentell nachgewiesen: Unterschiedliche Kleidung bei verschiedenen Gruppen fördert die Ablehnung von Fremdgruppenmitgliedern und erschwert die Aufgabe von Bezugs- und Fremdgruppen Differenzierungen in kooperativen Kontaktsituationen. - Aus dieser Perspektive ist die aktuelle Situation der Türken in der Bundesrepublik beispielsweise kaum mit der Lage osteuropäischer Einwanderer ins Ruhrgebiet zu Beginn dieses Jahrhunderts zu vergleichen. Diese Einwanderer unterschieden sich in körperlichen Merkmalen nicht stark von der einheimischen Bevölkerung, wogegen die Kategorie der Türken recht eindeutig durch physiognomische Eigenheiten festzulegen ist. Reibungsloses Zusammenleben erfordert daher auch Änderungen des subjektiven Faktors der Erkenntnis, die Kategorisierungen flexibler machen und die verhindern, daß kategorisierende Urteile mit irrationalen Wertkomponenten verknüpft werden.

Ich gehe in der folgenden Diskussion davon aus, daß Maßnahmen zur Verminderung ethnischer Vorurteile darauf abzielen, eine Integration ausländischer Bürger im Sinne gegenseitiger Annäherung und Toleranz zu begünstigen.

9.2 Mögliche Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile

Jeder Intervention sollte eine explizite Zieldefinition vorausgehen: Ethnische Vorurteile sind aus der hier vertretenen Perspektive ein Produkt sozialer Kategorisierungsprozesse, bei dem eine Bewertungskomponente eine große Rolle spielt. Maßnahmen zur Verminderung von Vorurteilen können nicht "darauf gerichtet werden, die Merkmale der grundlegenden Prozesse sozialen Kategorisierens wie Generalisieren, Akzentuieren und Evaluieren zu eliminieren. Dies würde ein fundamentales Mißverständnis der Funktion dieser Prozesse für die Bewältigung der Umwelt bedeuten" (SCHÄFER & SIX, 1978, 258). Ziel ist die Verminderung eines übermäßigen Einflusses einer evaluativen Komponente (vergl. auch TAJFEL, 1964) und damit die Modifikation des stereotypen Charakters der kategorisierenden Urteile. Ziel ist die Etablierung von solchen Urteilen über ethnische Fremdgruppen oder deren Mitglieder, die den Produkten "vorurteilsfreier" Kategorisierungen vergleichbar sind.

UNSÖLD (1978, 85ff) und KRAHÉ & KRAHÉ (1981) diskutieren verschiedene Möglichkeiten zum Abbau ethnischer Vorurteile im schulischen Unterricht. Einige weitere Maßnahmen, die sich als Konsequenz der hier vorgelegten theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse anbieten, sollen im folgenden kurz skizziert werden.

9.2.1 Veränderungen objektiver Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern

Spezifische objektive Bedingungen für Erfahrungen mit Ausländern als Ursache von Vorurteilen wurden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit nur indirekt erfaßt. Der empirisch nachweisbare direkte Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und den Antipathieurteilen, der trotz Kontrolle des Schuleinflusses und der Vermittlung kognitiver

Fähigkeiten bestehen bleibt, könnte auf objektiv unterschiedlichen Erfahrungen mit Türken beruhen. In einer Zusatzanalyse konnte zwar aufgewiesen werden, daß die Verfügung über Möglichkeiten zur Interaktion mit Türken bildungs- und schultypische Vorurteile in der Stichprobe wahrscheinlich nicht erklären kann; die Bedeutung qualitativ unterschiedlicher Bedingungen der Erfahrung mit Ausländern als Determinante interindividuell differierender Vorurteilsausprägungen ist damit natürlich nicht eingeschränkt. Wenn in spezifischen, objektiv definierten Erfahrungsvoraussetzungen Vorurteile begründet liegen können, müßte durch eine Veränderung dieses Faktors auch eine Änderung der stereotypen und wertbehafteten Kategorisierungen herbeigeführt werden können.

Um einer Entstehung von Vorurteilen entgegenzuwirken oder Vorurteile abzubauen, sollten dann beispielsweise vermittelte Informationen über Ausländer entsprechend differenziert und abgewogen ausgestaltet sein. Das gilt für Medieninformationen, insbesondere aber für solche Publikationsorgane, die von Mitgliedern der Unterschicht und Personen mit geringer Schulbildung bevorzugt werden. - Auch Informationen aus andern Quellen, etwa in der Schule, sollten dieser Forderung nach differenzierter und ausgewogener Darstellung entsprechen. NICKLAS et al. (1978) haben auf die stereotypen Vorstellungen historischer Ereignisse in Schulbüchern zum Geschichtsunterricht hingewiesen. Dabei müßte gerade dann eine positive Wirkung des Sozialkunde- oder Geschichtsunterrichts auf ethnische Vorurteile nachzuweisen sein, wenn der Einfluß verschiedener historischer Bedingungen und gesellschaftlicher Faktoren auf die Ausgestaltung nationaler, religiöser und kultureller Eigenheiten thematisiert wird. OSTERMANN & NICKLAS (1976, 51ff) bieten umfangreiche Schüler- und Lehrertexte zur Verwendung in Unterrichtsprogrammen über Minderheiten, die gerade auf solche Inhalte großen Wert legen.

Bei direkten Kontakten mit ausländischen Bürgern sind negative Bedingungen so zu verändern, daß die Chancen für gemeinsame positive Erfahrungen erhöht werden. Die Verbesserung des rechtlichen Status der Ausländer als eine mögliche Voraussetzung für eine stärkere Annäherungsbereitschaft von ihrer Seite wurde bereits genannt. Daneben könnten politische Schritte, etwa für die Bereiche des Wohnungs- und Sozialwesens oder die schulische Ausbildung, dazu beitragen, Trennungen zwischen der Mehrheit und Minderheiten zu beseitigen und extreme Formen der Diskriminierung zu vermeiden (vergl. ALLPORT, 1971, 467).

Eine Verbesserung der Kontakte jedoch, die allein in einer erhöhten Interaktionsfrequenz besteht, läßt keine Verminderung vorurteiliger Einstellungen erwarten (vergl. die Zusammenfassung bei SCHÄFER & SIX, 1978, 278ff). Interaktionen werden dann vermutlich vor dem Hintergrund bereits bestehender Urteile interpretiert. Begegnungen am Arbeitsplatz, in der Schule oder im Wohnbereich, die durch äußere Konflikte überlagert sind, erhöhen eher die gegenseitige Ablehnung (vergl. AMIR, 1969, 337ff). Im Sinne dieser Überlegungen liefert STEPHAN (1978, 221ff) in einer Übersicht über amerikanische Untersuchungen ein eher zur Resignation verleitendes Bild von Versuchen zur Schuldesegration. Ohne flankierende Maßnahmen scheint auf diese Weise kaum ein Abbau von Vorurteilen erreichbar zu sein.

Von besonders positiver Bedeutung hingegen können solche Interaktionen sein, die der Verfolgung gemeinsamer übergeordneter Ziele und Interessen dienen, und die auf der Grundlage gleichen oder ähnlichen Status der Interaktionspartner aus verschiedenen Gruppen stattfinden (ALLPORT & KRAMER, 1946). SHERIF & SHERIF (1979,11; auch SHERIF,1979, 260f) betonen in einem Resümee ihrer Feldexperimente ebenfalls die Bedeutung wiederholter kooperativer Interaktionen von Gruppen. Mit der gemeinsamen Verfolgung eines Ziels, das eine Gruppe allein

nicht erreichen kann, werden auch bisher unbekannte und ignorierte Informationen über die Mitglieder fremder Gruppen beachtet. Gemeinsame Ziele sollten wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg angestrebt werden (SHERIF & SHERIF, 1969, 256). Zum Abbau gegenseitiger Ablehnungen scheint es schließlich erforderlich, daß die Ziele auch erreicht werden können. Anderenfalls besteht die Gefahr gesteigerter Feindseligkeit zwischen den beteiligten Gruppen (vergl. WORCHEL et al., 1977). WORCHEL (1979, 265ff) nennt eine Reihe weiterer möglicher Veränderungen objektiver Bedingungen gemeinsamer Erfahrung, die helfen können, Vorurteile abzubauen.

FULCHER & PERRY (1973) finden in einer experimentellen Studie mit Vorschulkindern Unterstützung für ihre Hypothese, daß kooperative Spielsituationen zur Verminderung von Vorurteilen beitragen können. Das gemeinsame Ziel definiert eine neue gemeinsame Bezugsgruppe, innerhalb derer interpersonelles Verhalten gefordert ist (vergl. ASHMORE, 1970, 318ff). ARONSON und seine Mitarbeiter (ARONSON et. al 1978, ARONSON, BRIDGEMAN & GEFFNER, 1978) haben ein Curriculum zur Anwendung in Schulklassen entwickelt, bei dem die Wirkung interdependenter Kontakte zwischen den Schülern zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit genutzt wird. In ihrem "Jigsaw"-Programm werden die Schüler einer Klasse zu kleinen Arbeitsgruppen zusammengefaßt. Die einzelnen Mitglieder jeder Gruppe besitzen unterschiedliche, einander ergänzende Informationen. Die Schüler können ihr Lernziel nur dann erreichen, wenn sie sich gegenseitig über ihre Kenntnisse unterrichten. Empirische Untersuchungen zeigen, daß in desegrierten Klassen mit dieser Methode eine Verbesserung interethnischer Einstellungen zu erzielen ist (GEFFNER, 1979).

In der bereits genannten repräsentativen Umfrage des Infas-Instituts geben nur 5% der Befragten an, in ihrer Freizeit Kontakte zu Ausländern zu pflegen (INFAS, 1979, 35), wo die Chance zu kooperativen und konfliktfreien Interaktionen be-

sonders groß ist. Aus den Daten einer informellen Befragung meines Mitarbeiters Uwe MACHLEIT aus dem Jahre 1981 geht hervor, daß von 74 türkischen Kindern im Durchschnittsalter von 13 Jahren 36% der Jungen einem Verein angehörten, der grundsätzlich auch deutschen Mitgliedern zugänglich ist. In der Regel waren sie hier jedoch zu geschlossenen türkischen Sportmannschaften zusammengefaßt. In diesem Sachverhalt spiegeln sich m.E. nicht nur mangelnde Möglichkeiten zu positiven Kontakten, sondern auch potentielle Unterstützungsmechanismen vorurteiliger Kategorisierungen wider, wenn etwa eine deutsche gegen eine türkische Fußballmannschaft antritt. MACHLEIT konnte weiterhin feststellen, daß keines der türkischen Mädchen einen Verein besuchte, der auch Deutschen offensteht. Dieser Befund dürfte weitgehend in türkischen Erziehungsgewohnheiten begründet liegen, er verdient insofern ein gewisses Verständnis; er macht jedoch deutlich, wie gering auch von dieser Seite bisher die Chancen für deutsche Kinder sind, durch Kontakterfahrungen zu einem gemäßigten Urteil über Ausländer zu kommen.

9.2.2 Veränderungen des subjektiven Faktors

Diese Arbeit ging von den Annahmen aus, daß schicht- und bildungstypische Ausprägungen ethnischer Vorurteile durch Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlich starke Bedürfnisse zur Anhebung der sozialen Identität erklärbar sind. Die empirischen Daten unterstützen diese beiden Haupthypothesen nicht gleichermaßen. Dennoch will ich hier auch solche Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile diskutieren, die sich auf die bisher empirisch weniger deutlich untermauerte Hypothese beziehen, Vorurteile dienten u.a. der Stützung der Selbsteinschätzung. Die Bedeutung von weiterer "Grundlagenforschung" gerade in diesem Bereich sollte mit der Vorstellung geplanter empirischer Untersuchungen in Abschnitt 7.2 klargeworden sein.

Die folgende Darstellung beginnt mit theoretischen Überlegungen und der Schilderung von empirischen Arbeiten, die durch eine Verbesserung kognitiver Fähigkeiten Vorurteile reduzieren wollen. Erst dann werden Möglichkeiten zur Anhebung der Selbstbewertung erörtert. Diese sukzessive Darbietungsform sollte jedoch nicht den Eindruck erwecken, als würde hier die Ansicht vertreten, daß isoliert angewandte, vereinzelte Formen von Sozialtechnologien zwingend eine nennenswerte Veränderung ethnischer Vorurteile bewirken können. Viele der versuchten Änderungsprogramme beeinhalten selbst bereits verschiedene Prozeduren, die z.T. einer Veränderung objektiver Bedingungen der Erfahrungsmöglichkeiten mit Ausländern, z.T. dem subjektiven Faktor der Erkenntnis zuzurechnen sind. M.E. verspricht ein solches umfassendes Interventionsprogramm, etwa als schulisches Curriculum, den größten Erfolg, das verschiedene Ursachen und unterschiedliche Möglichkeiten zum Abbau von Vorurteilen gleichermaßen berücksichtigt (vergl. auch SCHÖNBACH et al., 1981, 175ff).

9.2.2.1 Die Verbesserung kognitiver Fähigkeiten

Eine Verbesserung struktureller und inhaltlicher Aspekte kognitiver Fähigkeiten sollte dazu beitragen, daß Informationen aus der Umwelt kritisch und relativierend aufgenommen werden. Vorhandene Programme lassen sich jedoch nicht immer danach einteilen, welchen Bereich kognitiver Fähigkeiten sie zu optimieren suchen. Veränderungen eher inhaltsgebundener kognitiver Fähigkeiten, wie Veränderungen der Intelligenz, sind z.T. untrennbar mit strukturellen Veränderungen verknüpft (vergl. auch MEINHOLD, 1973).

In der Literatur (vergl. z.B. SCHRODER, 1975) werden verschiedene Maßnahmen zur Anhebung der kognitiven Strukturierungsfähigkeit vorgeschlagen. Grundsätzlich müßte die Lernumwelt zur Entwicklung optimaler Komplexitätsniveaus durch solche Anforderungen gekennzeichnet sein, die am bestehenden Strukturiert-

heitsgrad des Lernenden orientiert sind. Beispielsweise zu stark vereinfachend könnte ein Vorgehen sein, das etwa im Schulunterricht jede Aufgabe in einzelne Aspekte und Lernschritte zerlegt, jeden Teilaspekt selber darbietet und schließlich noch die Integration selber vollzieht (SEILER, 1973, 51). Günstiger ist es, bei jedem Schritt die Schüler aktiv zu beteiligen, "damit sie nicht die Gewohnheit ausbilden, kognitive Inhalte von äußeren Instanzen zu übernehmen und auf die Suche nach eigenen Lösungsmethoden und alternativen Gesichtspunkten von vornherein zu verzichten" (ebd., vergl. auch SEILER, 1978a, 138; HUNT, 1978 und SCHRODER, 1978).

GARDINER (1972) hat die Wirkung eines Trainings zu Urteilen von erhöhter Komplexität (im inhaltlichen Bereich von Rassenbeziehungen) auf die Ausprägung von Vorurteilen geprüft. Mit 17jährigen Studenten als Versuchspersonen konnte er nachweisen, daß die verwendeten Trainingsmaßnahmen sowohl eine Anhebung der kognitiven Komplexität als auch einen Abbau der Vorurteilsneigungen zur Folge haben. - HOHN (1973) berichtet von einer Untersuchung mit Kindergartenkindern, die ebenfalls als Stütze der Hypothese angesehen werden kann, daß eine Verbesserung der kognitiven Komplexität zum Abbau von Vorurteilen führt. Die Kinder nahmen in diesem Versuch entweder an einem Training zur Überwindung des kognitiven Egozentrismus teil (mit Übungen zu Zahl-Konservierung, Reversibilität, multiplen Relationen, übergeordneten Klassifikationen und zwei- oder dreidimensionalen Perspektiven), oder sie wurden geschult, Unterschiede in den Wahrnehmungsperspektiven verschiedener Personen durch die Übernahme ihrer Position zu erkennen. Beide Experimentalgruppen schätzten nach dem Training Schwarze im Vergleich zu einer Kontrollgruppe günstiger ein. - KRAAK (1968, 88ff) stellte fest, daß bei Fachschülern mit Psychologieunterricht ethnische Vorurteile abgebaut werden konnten. Ohne daß der Unterricht Probleme der Vorurteilsforschung zum Gegenstand hatte, schien dieses Training dazu beizutragen, daß die Schüler zur Begründung ihrer Urteile neue Dimensionen hinzuziehen, und daß "menschliches Verhalten unter dem Aspekt seiner kausalen Bedingtheit

gesehen wird und weniger unter dem Aspekt sozialer und moralischer Wertungen" (177). - Schließlich hat SCHREIBER (1971, dargestellt in SEILER, 1978b, 332ff) ein Programm zur Reduzierung vorurteiliger Beschreibungen und zur Forderung differenzierter Beurteilung von Mitmenschen entwickelt, das auf den Prinzipien der Theorie der kognitiven Komplexität basiert. Die Schüler sollen dazu beispielsweise selbständig lernen, wechselnde Perspektiven einzunehmen. Sein Ansatz erwies sich im Vergleich zu anderen, direkten Belehrungsmethoden bei 14jährigen Schülern kurzfristig als wirksam. Eine fehlerhafte Versuchsdurchführung schränkt die Validität dieser Untersuchung jedoch erheblich ein (vergl. SEILER, 1978b, 335 und 337f).

Ein Trainingsprogramm zur Einstellungsänderung, bei dem Veränderungen struktureller Variablen eng mit einer Verbesserung des Informationsstandes verknüpft zu sein scheinen, hat SCHMITT (1979) mit Vorschulkindern erprobt. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zeigten die Kinder aus zwei Experimentalgruppen größere Toleranz und geringere Ablehnung von Personen aus Fremdgruppen. Die erste Experimentalgruppe, die im wesentlichen nur neue Informationen über die Urteilsobjekte (Außenseiter in der Klasse, Gastarbeiter, Afrikaner) erhielt, erwies sich weiterhin der zweiten Experimentalgruppe unterlegen und zeigte starke Ablehnungen. In dieser zweiten Experimentalgruppe war das Gelernte durch Rollenspiele vertieft worden. SCHMITT (1979, 202) glaubt, "daß die Einstellungsverbesserungen gegenüber Ausländern, wie sie insbesondere in der Rollenspielgruppe festzustellen waren, mit einer deutlichen Abnahme der normativen Rigidität...zugunsten einer Zunahme der normativen Flexibilität einherging."

Auch die Höhe der Intelligenz, insbesondere der sprachgebundene Bereich dieser Fähigkeit, hatte sich in den empirischen Daten als bedeutsam für die Ausprägung ethnischer Vorurteile erwiesen. Untersuchungen, die Programme zur Intelligenzsteigerung mit Veränderungen ethnischer Vorurteile in Beziehung setzen, sind mir nicht bekannt. ISSING & ULLRICH (1969) stellen ein Trainingsprogramm zur Verbalisierungsfähigkeit vor, mit dem der IQ von

vierjährigen Kindern angehoben werden konnte. Im Projekt Head Start (vergl. z.B. BRONFENBRENNER, 1974; oder IBEN, 1974) wurden Maßnahmen kompensatorischer Erziehung eingeleitet, die ebenfalls auf eine Verbesserung kognitiver Fähigkeiten und einen Abbau sprachlicher Defizite abzielen. In diesen Arbeiten lassen sich möglicherweise Ansätze finden, die, eingebettet in einen umfassenderen Maßnahmenkatalog, zur Verminderung und zur Relativierung extrem negativer Bewertungen von fremden ethnischen Gruppen beitragen könnten.

9.2.2.2 Die Anhebung des Selbstwertgefühls

Eine Anhebung spezifischer Bereiche des Selbstwertgefühls soll nach der Theorie die Bedeutung der eigenen nationalen Gruppe als Bezugskategorie für die Definition der eigenen Person und das Ausmaß an Bezugsgruppen-Fremdgruppen Differenzierung verringern. Verschiedene Strategien sind denkbar, die zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls beitragen könnten.

Der Erziehungsstil, dem ein Heranwachsender ausgesetzt ist, wird häufig als eine bedeutsame Determinante seines Selbstwertgefühls genannt. COOPERSMITH (1967, 164ff) und SEARS (1970) stellten eine positive Korrelation zwischen elterlichem Interesse und der Höhe der Selbstachtung fest. Man kann annehmen, daß auch die schulische Erziehung in ähnlicher Weise Einfluß auf die Selbstbewertung der Schüler ausübt. In der häufigen Betonung von Mißerfolgen mag hier beispielsweise ein wichtiger Einflußfaktor zu suchen sein (vergl. PURKEY, 1970, 25f). Sowohl für die häusliche wie für die schulische Erziehung wäre dann ein Verhalten der Sozialisationsagenten zu wünschen, welches den Bedürfnissen des Kindes mit Interesse und Liebe entgegentritt. ("All that is really essential is that children be genuinely loved and treated as individual humans"; ADORNO et al., 1950, 975.) Aus der Realisierung des Konzepts der "Unbedingten Wertschätzung" (vergl. TAUSCH & TAUSCH, 1979, 70ff) der klientzentrierten Therapie sind möglicherweise einige Anhaltspunkte dazu ableitbar. JANKOWSKI et al. (1976, 369ff) fassen verschiedene Formen eines entsprechenden

Eltern- und Lehrertrainings zusammen. - Die "Jigsaw"-Technik ARONSONs hat vermutlich ebenfalls geeignet, ein solches günstiges Beziehungsklima im Klassenraum zu schaffen. Wahrscheinlich führen erlebte eigene Erfolge und die Anerkennung der eigenen Leistung durch die Mitschüler in kooperativen Interaktionen zu einer nachweisbaren Anhebung der Selbstwertschätzung (vergl. ARONSON, BRIDGEMAN & GEFFNER, 1978). Auf die vorurteilsmindernde Wirkung dieser Unterrichtsmethode wurde bereits eingegangen.

Auch eine Reihe individualtherapeutischer Maßnahmen sind darauf angelegt, Veränderungen im Selbstbild der Klienten zu erzielen: ELLIS (vergl. ELLIS & GRIEGER, 1979) beispielsweise führt ins Arbeitsfeld einer liberalisierten Verhaltenstherapie diese Überlegungen ein, die klientzentrierte Gesprächspsychotherapie will eine Kongruenz von Idealem Selbst und Realem Selbst erreichen (vergl. BOMMERT, 1977, 29). Verschiedene Formen der Gruppentherapie scheinen ebenso eine positive Veränderung der Einstellung zur eigenen Person bewirken zu können. - Die angedeuteten therapeutischen Maßnahmen basieren auf unterschiedlichen Theorien des Selbst; vermutlich berühren sie auch verschiedene Aspekte dieser Variablen. Daher sind weitere empirische Untersuchungen erforderlich, um festzustellen, ob zumindest einige der erreichbaren Veränderungen des Selbstbildes - und wenn ja welche - von einer Verminderung ethnischer Vorurteile begleitet sind. Für breit angelegte Kampagnen zum Abbau von Vorurteilen eignen sich psychotherapeutische Verfahren wegen des erforderlichen Aufwands an Arbeitskraft und finanziellen Mitteln in der geschilderten Form vermutlich ohnehin nicht. Individualtherapeutisch effektive Strategien zur Beseitigung ethnischer Vorurteile können jedoch Hinweise auf bedeutsame einflußreiche Variablen liefern, die dann in pädagogischen Empfehlungen Berücksichtigung finden.

Vor dem Hintergrund der hier vertretenen Theorie der sozialen Identität und unter Beachtung einer soziologischen Perspektive könnte man die bisher vorgeschlagenen Maßnahmen zur Überwindung ethnischer Vorurteile, insbesondere die Psychotherapie am einzelnen Individuum, als wenig ursachenorientiert ansehen. Will man ursächliche Veränderungen erreichen, wären statt dessen Maßnahmen zu fördern, die zum Ziel haben, daß in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen häufiger Vergleiche auf anderen als auf Leistungsdimensionen, Dimensionen des materiellen Reichtums und der formalen Bildung durchgeführt werden. Unter solchen Bedingungen hätten auch Unterschichtangehörige oder Personen mit geringer formaler Bildung eine Chance, ihre Bezugsgruppe aus einem Intergruppen-Vergleich als die Überlegene hervorgehen zu lassen. Vergleiche auf ethnischen Dimensionen würden damit vermutlich vermindert, Abwertungstendenzen fremden Gruppen gegenüber jedoch nicht allgemein ausgeschaltet. - Darüber hinaus kann man den Standpunkt begründen, daß soziale Klassen und Schichten selber das Produkt solcher gesellschaftlicher Verhältnisse sind, die allein auf eine persönliche Gewinnmaximierung ausgerichtet sind. Auch die subjektive Bedeutung der Leistung als Dimension sozialer Vergleiche wäre dann das Abbild realer Bedingungen. Allein der Versuch, eine Veränderung dieser subjektiven Komponente des Erkennens herbeizuführen, bedeutete eine ideologische Verkennung der objektiven Verhältnisse. Danach wären diese so zu gestalten, daß alle Mitglieder der Gesellschaft eine positive Haltung zur eigenen Person entwickeln können, ohne dazu auf die Überlegenheit der eigenen Bezugsgruppe, letztlich also die Niederlage von Mitmenschen rekurrieren zu müssen.

Literatur

Adorno,T.W., Frenkel-Brunswik,E., Levinson,D.J. & Sanford,R.N.
The authoritarian personality. New York: Harper, 1950

Aebli,H.
Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In Roth,H. (ed.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968

Allen,V.L. & Wilder,D.A.
Categorization, belief similarity, and intergroup discrimination. J. pers. soc. psychol., 1975, 32, 971-977

Allport,G.W.
Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971 (engl. 1954)

Allport,G.W.
Werden der Persönlichkeit. Kindler: München, 1974 (engl. 1955)

Allport,G.W. & Kramer,B.M.
Some roots of prejudice. J. psychol., 1946, 22, 9-39

Amir,Y.
Contact hypothesis in ethnic relations. Psychol. Bull., 1969, 71, 319-342

Apfelbaum,E.
Relations of domination and movements for liberation: An analysis of power between groups. In Austin,W.G. & Worchel, S. (eds.): The social psychology of intergroup reations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979

Aronson,E., Blaney,N., Stephan,C., Sikes,J., & Snapp,M.
The jigsaw classroom. Beverly Hills: Sage, 1978

Aronson,E., Bridgeman,D.L. & Geffner,R.
Interdependent interactions and prosocial behavior. J. of research and development in education, 1978, 12, 16-27

Ashmore,R.D.
Solving the problem of prejudice. In Collins,B.E. (ed.): Social psychology. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970

Bachman,J.G. & O'Malley,P.M.
Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of education and occupational attainment. J. pers. soc. psychol., 1977, 35, 365-380

Bandura,A.
Aggression: Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Baur,R.
Die sozialen Determinanten der Schulwahl. In Lückert,H.R.: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München: Reinhardt, 1969

Benninghaus,H.
Ergebnisse und Perspektiven der Einstellungs- und Verhaltensforschung. Meisenheim am Glan: Hain, 1976

Bergius,R., Werbik,H. & Winter,G.
Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. I: Theorie, Methode der Erhebung und kollektive Stereotypen. Psychol. Beiträge, 1970, 12, 241-310

Bergler,R. & Six,B.
Stereotypen und Vorurteile.
In Graumann,C.F. (ed.): Handbuch der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 1972, Bd. 7,2

Berkowitz,L.
Aggression: A social psychological analysis. New York: Mc Graw Hill, 1962

Bernstein,B.
Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann, 1972

Billig,M. & Tajfel,H.
Social categorization and similarity in intergroup behavior. Europ. j. soc. psychol., 1973, 3, 27-52

Blake,R.R. & Mouton,J.
Intergroup problem solving in organizations: From theory to practice. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979

Bommert,H.
Grundlagen der Gesprächspsychotherapie.
Stuttgart: Kohlhammer, 1977

Boos-Nünning,U.
Die Sozialisation ausländischer Kinder - bikulturelle oder gestörte Identität? Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft, Arbeitsbericht Nr. 6, 1979, 22-42

Boring, E.G.
Intelligence as the test tests it. New republic, 1923, June 6, 35-37

Bottenberg,E.G.
Instrumental characteristics and validity of the paragraph completion test (PCT) as a measure of integrative complexity. Psychol. Rep., 1969, 24, 437-438

Bousfield,W.A.
The problem of meaning in verbal learning. In Cofer,C.N. (ed.): Verbal learning and verbal behavior. New York: McGraw-Hill, 1961

Brewer,M.B.
In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. Psychol. Bull., 1979, 86, 307-323

Brewer,M.B. & Silver,M.
Ingroup bias as a function of task characteristics. Europ. j. soc. psychol., 1978, 8, 393-400

Brigham,J.C.
Ethnic stereotypes. Psychol. Bull., 1971, 76, 15-38

Bronfenbrenner,U.
Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett, 1974

Brophy,J.E. & Good,T.L.
Teacher-student relationships. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974

Byrne,D.
Attitudes and attraction. In Berkowitz,L. (ed.): Adv. in exp. soc. psychol.. New York: Academic Press, 1969, 35-89

Caesar,S.G.
Über Kreativitätsforschung. Psychol. Rundschau, 1981, 32, 83-102

Cartwright,D.S.
Emotional dimensions of group life. In Reymert,M.L.: Feelings and emotions. New York: McGraw-Hill, 1950

Chapman,L.J.
Illusory correlation in observational report. J. verb. learn. verb. behav., 1967, 6, 151-155

Cook,T.D. & Campbell,D.T.
Quasi-experimentation. Chicago: Rand McNally, 1979

Cooley,C.H.
Human nature and social order. New York: Scribners, 1902

Cooper,J. & Fazio,R.H.
The formation and persistence of attitudes that support intergroup conflict. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979

Coopersmith,S.
The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967

Dannenberg,U. & Winter,G.
Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. IV: Unterschiede zwischen verschiedenen Alters- und Schulbildungsgruppen. Psychol. Beiträge, 1975, 17, 61-83

Deaux,K.
Sex: A perspective on the attribution process. In Harvey,J.H., Ickes,W.J. & Kidd,R.F. (eds.): New directions in attribution research. Vol. I. Hillsdale,N.J.: Erlbaum, 1976

Delgado,M.J.
Die "Gastarbeiter" in der Presse. Opladen: Leske, 1972

Doise,W. & Sinclair,A.
The categorization process in intergroup relations. Europ. j. soc. psychol. 1973, 3, 145-157

Dollard,J., Miller,N.E., Doob,L.W., Mowrer,O.H. & Sears,R.
Frustration and aggression. New Haven: Yale University Press, 1939

Donnerstein,E. & Donnerstein,M.
Variables in interracial aggression: Potential ingroup censure. J. pers. soc. psychol., 1973, 27, 143-150

Doob,L.W.
The behavior of attitudes. Psychol. Review, 1947, 54, 135-156
Abgedruckt in Fishbein,M. (ed.): Readings in attitude theory and measurement. New York: Wiley, 1967

Dreher,E., Haenisch,H., Klaghofer,R. & Lukesch,H.
Chancengleichheit und Schullaufbahnveränderung. In Lukesch,H. et al.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh, 1979

Duncan,B.L.
Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of blacks. J. pers. soc. psychol., 1976, 34, 590-598

Ehrlich,K.J.
Das Vorurteil. München: Reinhardt, 1979 (engl.1973)

Elashoff,J.D. & Snow,R.E.
Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel, 1972 (engl. 1971)

Ellis,A. & Grieger,R.
Praxis der rational-emotiven Therapie. München: Urban & Schwarzenberg, 1979

Epstein,S.
Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In Filipp,S.H. (ed.): Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Ewens,W.L.
Reference other support, ethnic attitudes, and perceived influence of others in the performance of overt acts. Doctoral Dissertation, University of Iowa, Iowa City, 1969

Feldman,J.M.
Stimulus characteristics and subject prejudice as determinants of stereotype attribution. J. pers. soc. psychol., 1972, 21, 333-340

Festinger,L.
A theory of social comparison processes. Hum. relations, 1954, 7, 117-140

Filipp,S.H. (ed.)
Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Filipp,S.H.
Vorwort und Einführung. In Filipp, 1979, o.a. (a)

Filipp,S.H.
Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In Filipp, 1979, o.a. (b)

Fishbein,M. & Ajzen,I.
Belief, attitude, intention, and behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975

Frey,D., Wicklund,R.A. & Scheier,M.F.
Die Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit. In Frey,D. (ed.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber, 1978

Fulcher,D. & Perry,D.G.
Cooperation and competition in interethnic evaluation in preschool children. Psychol. Rep., 1973, 33, 795-780

Gaensslen,H. & Schubö,W.
Einfache und komplexe statistische Analyse. München: Reinhardt, 1973

Gardiner,G.S.
Complexity training and prejudice reduction. J. applied soc. psychol., 1972, 2, 326-342

Geffner,R.
The effects of cooperative and interdependent interactions on the self-esteem, attitudes, interethnic relations, and intraethnic perceptions of elemantary school children: A field experiment. Dissertation Abstracts International, 1979 (Jan), Vol. 39(7-B), 3586

Gergen,K.J.
Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In Filipp,S.H. (ed.): Selbstkonzepforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Geyer,A. & Greif,S.
Die Beziehung zwischen kognitiver Strukturiertheit, Intelligenz und Kreativität. In Seiler,T.B. (ed.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1973, 146-161

Gordon,C. & Gergen,K.J. (eds.)
The self in social interaction. Vol. I: Classic and contemporary perspectives. New York: Wiley, 1968

Grabb,E.G.
Working-class authoritarianism and tolerance of outgroups: A reassessment. Publ. opinion quarterly, 1979, 43, 36-47

Grimshaw,A.D.
Urban violence in the United States. Am. j. sociology, 1960, 66, 109-119

Guilford,J.P.
Three faces of intellect. Am. psychologist, 1959, 14, 469-479

Guilford,J.P.
Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego, Cal.: Knapp, 1968

Hamilton,D.L.
Cognitive-attributional analysis of stereotyping. In Berkowitz,L. (ed.): Adv. in exp. soc. psychol.. New York: Academic Press, 1979, 53-84

Hamilton,D.L. & Gifford,R.K.
Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgements. J. exp. soc. psychol., 1976, 12, 392-407

Handl,J., Mayer,K.U. & Müller,W.
Klassenlage und Sozialstruktur. Frankfurt a.M.: Campus, 1977

Harding,J., Proshansky,H., Kutner,B., & Chein,I.
Prejudice and ethnic relations. In Lindzey,G. & Aronson,E. (eds.): The handbook of social psychology. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969, Vol. 5

Hare,B.R.
Racial and socioeconomic variations in preadolescent area-specific and general self-esteem. Intern. j. of intercultural relations, 1977, 1, 31-51

Heckhausen,H.
Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In Roth,H. (ed.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968

Heider,F.
Attitudes and cognitive organization. J. psychol., 1946, 21, 107-112

Heider,F.
The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958

Heinemann,W. & Schönbach,P.
Cognitive and conative components of attitudes towards workers from abroad. In Schönbach,P. et al.: Education and intergroup attitudes. London/New York: Academic Press, 1981, 74-87

Henecka,H.P. & Wöhler,K.
Schulsoziologie. Stuttgart: Kohlhammer, 1978

Herrmann,T.
Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe, 1969

Hinkle,S. & Schopler,J.
Ethnocentrism in the evaluation of group products. In Austin,W.G. & Worchel,S.: The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979

Hörmann,H.
Meinen und Verstehen. Frankfurt: Suhrkamp, 1976

Hörmann,H.
Psychologie der Sprache. Berlin: Springer, 1977^2

Hohn,R.L.
Perceptual training and its effect on racial preference of kindergarten children. Psychol. Reports, 1973, 32, 435-441

Huber,G.L. & Mandl,H.
Differenziertheit und Integriertheit des Konstrukts der kognitiven Komplexität. Zum Problem der Operationalisierung des Konstrukts. In Mandl,H. & Huber,G.L.: Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978

Hunt,D.E.
Theorie und Forschung über konzeptuelle Niveaus als Wegweiser zur Erziehungspraxix. In Mandl,H. & Huber,G.L.: Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978

Husband,C.
News media, language, and race relations: A case study in identity maintenance. In Giles,H. (ed.): Language, ethnicity, and intergroup relations. London: Academic Press, 1977

Iben,G.
Kompensatorische Erziehung. München: Juventa, 1974

INFAS - Institut für angewandte Sozialwissenschaft
Meinungen und Einstellungen in Nordrhein-Westfalen zur Bevölkerungsentwicklung. Im Auftrag der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen; Bonn, August 1979

Irle,M.
Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1975

Issing,L.J. & Ullrich,B.
Einfluß eines Verbalisierungstrainings auf die Denkleistung von Kindern. Zeitschr. f. Entwicklungspsychol. u. päd. Psychol, Psychol., 1969, 1, 32-40

Jackson,P.W. & Messick,S.
The person, the product and the response: Conceptual problems in the assessment of creativity. J. pers., 1965, 33, 309-329

Jäger,A.O.
Dimensionen der Intelligenz. Göttingen: Hogrefe, 1967

Jaerisch,U.
Sind Arbeiter autoritär? Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, 1975

James,W.
Psychology. London, 1906

James,W.
Psychology: The briefer course. New York: Henry Holt and Co., 1910. In Auszügen abgedruckt in Gordon,C. & Gergen,K.J. (eds.): The self in social interaction. Vol I: Classic and contemporary perspectives. New York: Wiley, 1968

Jankowski,P., Tscheulin,D., Fietkau,H.J. & Mann,F.
Klientzentrierte Psychotherapie heute. Göttingen: Hogrefe, 1976

Jourard,S.
Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self. New York: Wiley-Interscience, 1971

Julian,J.W., Bishop,D.W., & FIEDLER,F.E.
Quasi-therapeutic effects of intergroup competition. J. pers. soc. psychol. 1966. 3, 321-327

Kaiser,E. & Seiler,T.B.
Die Abhängigkeit des kognitiven Strukturniveaus von elterlichen Sozialisationspraktiken. In Seiler,T.B. (ed.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1973

Karlins,M., Lee,R.E. & Schroder,H.M.
Creativity and information search in a problem-solving context. Psychonomic Science, 1967, 8, 165-166

Karlins,M. & Lamm,H.
Information search as a function of conceptual structure in a complex problem-solving task. J. pers. soc. psychol., 1967, 5, 456-459

Katz,D. & Braly,K.W.
Racial stereotypes of 100 college students. J. abn. soc. psychol., 1933, 28, 280-290

Keim,W.
Schulische Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1977

Kim,J.O. & Kohout,F.J.
Special topics in general linar models. In Nie,N.H. et al.: SPSS. New York: McGraw-Hill, 1975 (a)

Kim,J.O. & Kohout,F.J.
Analysis of variance and covariance: Subprograms anova and oneway. In Nie,N.H. et al.: SPSS. New York: McGraw-Hill, 1975 1975 (b)

Klapprott,J.
Erwünschtheit und Bedeutung von 338 alltagspsychologischen Eigenschaftsbegriffen. Psychol. Beiträge, 1972, 14, 496-520

Kleining,G.
Über soziale Images. In Glass,D.W. & König,R.: Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, 1974, 145-170

Kleining,G. & Moore,H.
Soziale Selbsteinstufung (SSE). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1968, 20, 502-552

König,F. & Schrell,D.
Kognitive Strukturiertheit, Persönlichkeit, Kreativität, Alter und Geschlecht. In Seiler,T.B. (ed.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1973

Kokenes,B.
Grade level differences in factors of self-esteem. Developm. Psychol., 1974, 10, 954-958

Konečni,V.J.
The role of aversive events in the development of intergroup conflict. In Austin,W.G. & Worchel,S.: The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979

Kraak,B.
Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile. Weinheim: Beltz, 1968

Kraft,P.
Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. In Franz,U. & Hoffmann,M. (eds.): Hauptschule. Kronberg: Scriptor, 1975

Krahé,B. & Krahé,P.
Vorurteilsminderung durch Unterricht. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1981

Krohne,H.W. & Laucht,M.
Zur Operationalisierung des Konstrukts der kognitiven Strukturiertheit. In Mandl,H. & Huber,G.L.: Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978

Kühn,H.
Stand und Weiterentwicklung der Integration der Ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. - Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn, 1979

Kuhn,M.H. & McPartland,T.S.
An empirical investigation of self-attitudes. Am. sociological review, 1954, 19, 68-76

Kutner,B. & Gordon,N.B.
Cognitive functioning and prejudice: A nine-year follow-up study. Sociometry, 1964, 27, 66-74

LaPiere,R.T.
Type rationalizations of group antipathy. Social forces, 1936, 15, 232-237

Leuninger,H.
Ausländerkinder als "Soziale Zeitbombe". Informationsdienst für Ausländerarbeit, 1979, 1. (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Bonn), 7-9

Levin,J.
The functions of prejudice. New York: Harper & Row, 1965

LeVine,R.A. & Campbell,D.T.
Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior. New York: Wiley, 1972

Lilli,W.
Soziale Akzentuierung. Stuttgart: Kohlhammer, 1975

Lilli,W.
Die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung. In Frey,D. (ed.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber, 1978

Lilli,W. & Lehner,F.
Stereotype Wahrnehmung: Eine Weiterentwicklung der Theorie Tajfels. Zeitschr. f. Sozialpsychologie, 1971, 2, 285-294

Linnville,P.W.
Dimensional complexity and evaluative extremity: A cognitive model predicting polarized evaluations of outgroup members. Unpublished doctoral dissertation, Duke University, 1979

Linville,P.W. & Jones,E.E.
Polarized appraisals of out-group members. J. pers. soc. psychol., 1980, 38, 689-703

Lippmann,W.
Public opinion. New York: Macmillan, 1922

Liska,A.E.
The consistency controversy. Readings on the impact of attitude on behavior. New York: Wiley, 1975

Lorenz,K.
Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München: Piper, 1973

Malhotra,M.K.
Das Bild vom Gastarbeiter bei deutschen Schulkindern. Pädagogische Rundschau, 1978, 32, 207-232

Mandl,H. & Huber,G.L.
Förderung und Hemmung kognitiver Komplexität in der Schule. In Mandl,H. & Huber,G.L.: Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978

Mandl,H. & Zimmermann,A.
Intelligenzdifferenzierung. Stuttgart: Kohlhammer, 1976

Manz,W.
Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Meisenheim: Hain, 1968

Marchand,B.
Auswirkung einer emotional wertvollen und einer emotional neutralen Klassifikation auf die Schätzung einer Stimulusserie. Z. Sozialpsychol., 1970, 1, 264-274

Maruyama,G., Rubin,R.A. & Kingsbury,G.G.
Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? J. pers. soc. psychol., 1981, 40, 962-975

Mayo,C.W. & Crockett,W.H.
Cognitive complexity and primarcy-recency effects in impression formation. J. abn. soc. psychol., 1964, 68, 335-338

McArthur,L.Z.
Illusory causation and illusory correlation: Two epistemological accounts. Pers. soc. psychol. bull., 1980, 6, 507-519

McClelland,D.C.
The achieving society. Princeton,N.J.: Nostrand, 1961

McGuire,W.J.
The nature of attitudes and attitude change. In Lindzey,G. & Aronson,E. (eds.): The handbook of social psychology. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969, Vol. 3

Mead,G.H.
Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist. Chicago : University of Chicago Press, 1934 (dtsch. 1973)

Mednick,S.A.
The associative basis of the creative process. Psychol. Review, 1962, 69, 220-232

Mees,U.
Vorausurteil und aggressives Verhalten. Stuttgart: Klett, 1974

Meinhold,M.
Kognitive Strukturiertheit und pädagogische Praxisfelder. In Seiler,T.B. (ed.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1973

Miller,A.G.
Amount of information and stimulus valence as determinants of cognitive complexity. J. pers., 1969, 37, 141-157

Mollenhauer,K.
Sozialisation und Schulerfolg. In Roth,H. (ed.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968

Mummendey,A.
Zum gegenwärtigen Stand der Erforschung der Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz. In Mummendey,H.D.: Einstellung und Verhalten. Bern: Huber, 1979

Mummendey,H.D.
Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In Filipp,S.H.: Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Newcomb,T.M.
Autistic hostility and social reality. Human Relations, 1947, 1, 69-86

Nicklas,H., Becker,J., Lissmann,H.J. & Ostermann,Ä.
Vorurteile und stereotype Muster in Schulbüchern. In Karsten,A.: Vorurteile. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978

Noel,J.R.
The norm of white antiblack prejudice in the United States. International j. of group tension, 1972, 2, 51-62

Oakes,P.J. & Turner,J.C.
Social categorization and intergroup behavior: Does minimal intergroup discrimination make social identity more positive? Europ. j. soc. psychol., 1980, 10, 295-301

Oerter,R.
Informationsverarbeitung im Rahmen eines Modells kognitiver Sozialisation. In Mandl,H. & Huber,G.L. (eds.): Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978

Oevermann,U.
Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse. In Roth,H. (ed.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968

Osgood,Ch.E.
Psycholinguistics. In Koch,S. (ed.): Psychology: A study of a science. New York: McGraw-Hill, 1963, Vol. 3

Ostermann,Ä. & Nicklas,H.
Vorurteile und Feindbilder. München: Urban & Schwarzenberg, 1976

Parnes,S.J.
Effects of extended effort in creative problem solving. J. educ. psychol., 1961, 52, 117-122

Purkey,W.W.
Self concept and school achievement. Englewood Cliffs,N.J.: Prentice-Hall, 1970

Rabbie,J.M., Benoist,F., Oosterbaan,H. & Visser,L.
Differential power and effects of expected competitive and cooperative intergroup interaction on intragroup and outgroup attitudes. J. pers. soc. psychol., 1974, 30, 46-56

Rheinberg,F.
Bezugsnormen und die Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In Filipp,S.H. (ed.): Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Riegel,K.F.
Der sprachliche Leistungstest, SASKA. Göttingen: Hogrefe, 1967

Robinson,J.P. & Shaver,P.R.
Measures of social attitudes. Ann Arbor, Mich.: Institute for social research, 1969

Rogers,C.R.
Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München: Kindler, 1973

Rogers,C.R. & Dymond,R.
Psychotherapy and personality change. Chicago: University of Chicago Press, 1954

Rokeach,M.
The open and closed mind. New York: Basic Books, 1960

Rolff,H.G.
Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1972

Rorer,L.G.
The great response-style myth. Psychol. Bull., 1965, 63, 129-156

Rosenberg,M.
Society and the adolescent self-image. Princeton,N.J.: Princeton University Press, 1965

Rosenberg,M.
Psychological selectivity in self-esteem formation. In Sherif,C.W. & Sherif,M. (eds.): Attitude, ego-involvement and change. New York: Wiley, 1967. In Auszügen abgedruckt in Gordon,C. & Gergen,K.J.: The self in social interaction. Vol. I: Classic and contemporary perspectives. New York: Wiley, 1968

Rosenberg,M. & Pearlin,L.I.
Social class and self-esteem among children and adults. Am. j. sociology, 1978, 84, 53-77

Rosenfield,D., Sheehan,D.S., Marcus,M.M. & Stephan,W.G.
Classroom structure and prejudice in desegrated schools. J. educ. psachol., 1981, 73, 17-26

Rosenthal,R. & Jacobson,L.
Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, 1968 (a) (dtsch. 1971)

Rosenthal,R. & Jacobson,L.
Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher's expectations as unintended determinants of pupils' intellectual competence. In Deutsch,M., Katz,I. & Jensen,A.R.: Social class, race, and psychological development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968 (b)

Roth,E., Oswald,W.D. & Daumenlang,K.
Intelligenz. Stuttgart: Kohlhammer, 1980[4]

Schäfer,B. & Six,B.
Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart: Kohlhammer, 1978

Schäfers,B.
Sozialstruktur und Wandel der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Enke, 1976

Schaff,A.
Stereotypen und das menschliche Handeln. Wien: Europaverlag, 1980

Schmidt,H.D.
Selbstwahrnehmung als interpersonelle Wahrnehmung: Hypothesen. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, 1976, 11

Schmitt,R.
Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - Eine empirische Untersuchung. Braunschweig. Westermann, 1979

Schneider-Wohlfart,U. & Schneider,H.R.
Probleme und Perspektiven der Ausländerintegration in der Bundesrepublik Deutschland. Kritische Zeitschrift f. Sozialpädagogik, 1981, 1, 13-36

Schönbach,P.
Sprache und Attitüden. Bern: Huber, 1970

Schönbach,P.
Likableness rating of 100 German personality-trait words corresponding to a subset of Anderson's 555 trait words. Europ. j. soc. psychol., 1972, 2, 327-333

Schönbach,P. & Gollwitzer,P., Stiepel,G., Wagner,U.
Education and intergroup attitudes. London/New York: Academic Press, 1981

Schrader,A., Nikles,B.W. & Griese,H.M.
Die zweite Generation. Sozialisation and Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg: Athenäum, 1976

Schriftreihe des Kultusministers
Richtlinien für den Unterricht in Höheren Schulen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn, 1963 (ff)

Schriftreihe des Kultusministers
Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32. Ratingen: Henn, 1973

Schroder,H.M.
Die Entwicklung der Informationsverarbeitungsfähigkeit. In Krohne,H.W. (ed.): Fortschritte in der pädagogischen Psychologie. München: Reinhardt, 1975

Schroder,H.M.
Trainingsmethoden zur Leistungsförderung in komplexen Umwelten. In Mandl,H. & Huber,G.L. (eds.): Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978

Schroder,H.M., Driver,M.J. & Streufert,S.
Human information processing. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967

Sears,R.R.
Relation of early socialization experience to self-concepts and gender roles in middle childhood. Child developm., 1970, 41, 267-289

Secord,P.F.
Stereotyping and favorableness in the perception of negro faces. J. abn. soc. psychol., 1959, 59, 309-314

Secord,P.F., Bevans,W. & Katz,B.
The Negro stereotype and perceptual accentuation. J. abn. soc. psychol., 1956, 53, 78-83

Seiler,T.B.
Die Theorie der kognitiven Strukturiertheit von Harvey, Schroder und Mitarbeitern - Präsentation und Diskussion. In Seiler,T.B. (ed.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1973

Seiler,T.B.
Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Koplexität. In Mandl,H. & Huber,G.L. (eds.): Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978 (a)

Seiler,T.B.
Zur Beziehung zwischen Lernen und kognitiver Strukturiertheit. In Mandl,H. & Huber,G.L. (eds.): Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978 (b)

Sherif,M.
Group conflict and cooperation: Their social psychology. London: Routledge & Kegan, 1966

Sherif,M.
Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict: An experimental evaluation. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979. Ursprünglich erschienen in Schwebel,M.(ed.): Behavior, science, and human survival. Palo Alto, Cal.: Science and behavior books, 1965

Sherif,M. & Sherif,C.W.
Research on intergroup realtions. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979. Ursprünglich erschienen in Klineberg,O. & Christie,R. (eds.): Perspectives in social psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965

Sherif,M. & Sherif,C.W.
Social psychology. New York: Harper & Row, 1969

Sieber,J.E. & Lanzetta,J.T.
Some determinants of individual differences in predecision information processing behavior. J. pers. soc. psychol., 1966, 4, 561-571

Simpson,G.E. & Yinger,J.M.
Racial and cultural minorities: An analysis of prejudice and discrimination. New York: Harper & Row, 1965

Six,B.
Zur Systematisierung des Einstellungskonzepts. In Dawes,R.M.: Grundlagen der Einstellungsmessung. Weinheim: Beltz, 1977

Sodhi,K.S. & Bergius,R.
Nationale Vorurteile. Berlin: Dunker und Humblot, 1953

Spitzmüller,R.
Die sozialen Determinanten der Begabungsentwicklung und des Leistungsstrebens. In Lückert,H.R.: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München: Reinhardt, 1969

Statistisches Jahrbuch 1981 für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer, 1981

Stein,M.I.
Creativity and culture. J. psychol., 1953, 36, 311-322

Stephan,W.G.
School desegration:An evaluation of predictions made in Brown v. Board of Education. Psychol. Bull., 1978, 85, 217-238

Stephan,W.G. & Rosenfield,D.
Effects of desegration on racial attitudes. J. pers. soc. psychol., 1978, 36, 795-804

Stern,W.
Die Psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung bei Schulkindern. Leipzig: 1912

Stouffer,S.A., Suchman,E.A., DeVenney,L.C., Stars,S.A., & Williams,R.M.: The american soldier. Vol. 1: Adjustment during army life. Princeton,N.J.: Princeton University Press, 1949

Streufert,S. & Driver,M.J.
Impression formation as a measure of the complexity of conceptual structure. Educ. psychol. meas., 1967, 27, 1025-1039

Streufert,S. & Fromkin,H.L.
Complexity and social influence. In Tedeschi,J. (ed.): Social influence processes. Chicago: Aldine, 1972

Streufert,S. & Streufert,S.C.
Behavior in the complex environment. New York: Winston, 1978

Sumner,W.G.
Folkways. New York: Ginn, 1906

Tabachnik,B.R.
Some correlates of prejudice toward negroes in elemantary age children. J. genetic psychol., 1962, 100, 193-203

Tajfel.H.
Quantitative judgement in social perception. Brit. j. psychol., 1959, 50, 16-29

Tajfel,H.
Die Entstehung der kognitiven und affektiven Einstellungen. In: Vorurteile - Ihre Erforschung und Bekämpfung. Politische Psychologie, Bd. 3. Frankfurt a.M.: 1964, 81-85

Tajfel,H.
Soziales Kategorisieren. In Moscovici,S.(ed.): Forschungsgebiete der Sozialpsychologie, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum, 1975 (franz. 1972)

Tajfel,H.
Differentiation between social groups. London: Academic Press, 1978

Tajfel,H.
Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press, 1981

Tajfel,H., Billig,M.G., Bundy,R.P. & Flament,C.
Social categorization and intergroup behavior. Europ. j. soc. psychol., 1971, 1, 149-178

Tajfel,H., Sheikh,A.A. & Gardner,R.C.
Contents of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups. Acta Psychol., 1964, 22, 191-201

Tajfel,H. & Turner,J.
An integrative theory of intergroup conflict. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/cole, 1979

Tajfel,H. & Wilkes,A.L.
Classification and quantitative judgement. Brit. j. psychol., 1963, 54, 101-114

Tausch,R. & Tausch,A.M.
Gesprächspsychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 1979

Taylor,S.E., Fiske,S.T., Etcoff,N.L., & Ruderman,A.J.
Categorial and contextual bases of person memory and stereotyping. J. pers. soc. psychol., 1978, 36, 778-793

Thibaut,J.W. & Kelley,H.H.
The social psychology of groups. New York: Wiley, 1959

Trent,R.D.
The relation between expressed self-acceptance and expressed attitudes toward Negroes and Whites among Negro-children. J. genetic psychol., 1957, 91, 25-31

Triandis,H.C.
Commentary. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/cole, 1979

Triandis,H.C. & Triandis,L.M.
Some studies of social distance. In Steiner,I.D. & Fishbein,M. (eds.): Current studies in social psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965

Tuckman,B.W.
Integrative complexity: Its measurement and relation to creativity. Educ. psychol. meas., 1966, 26, 369-382

Turner,J.C.
Social comparison and social identity: Some prospects for group behavior. Europ. j. soc. psychol., 1975, 5, 5-34

Turner,J. & Brown,R.
Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In Tajfel,H.: Differentiation between social groups. London: Academic Press, 1978

Unsoeld,W.
Lehrereinstellung und Schülervorurteil. Frankfurt a.M.: Lang, 1978

Vander Zanden,J.W.
American minority relations. New York: Ronald, 1972[3]

Von Freyhold,M.
Autoritarismus und politische Apathie. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, 1971

Walster,E., Berscheid,E. E Walster,G.W.
New directions in equity research. In Berkowitz,L. & Walster,E. (eds.): Adv. exp. soc. psychol.. New York: Academic Press, 1976

Weber,M.
Askese und protestantischer Geist. Archiev für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik, 1904, 21, 74-110. Nachgedruckt unter dem Titel: Asketischer Protestantismus und kapitalistischer Geist. In Weber,M.: Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik. (Winkelmann,J., ed.). Stuttgart: Kröner, 19 1956

Weiss,R.H.
Das Verhältnis von Schulleistung und Intelligenz. In Lückert,H.R.: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München: Reihardt, 1969

Weiss,R.H.
Grundintelligenztest CFT3 Skala 3. Braunschweig: Westermann, 1971

Weiss,R.H.
Grundintelligenztest CFT2 Skala 2. Braunschweig: Westermann, 1972

Westie,F.R.
Race and ethnic realtions. In Faris,R.E.L. (ed.): Handbook of modern sociology. Chicago: Rand McNally, 1964

Whorf,B.L.
Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1963

Wicker,A.W.
Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. J. soc. issues, 1969, 25, 41-78

Wilhelm,T.
Theorie der Schule. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1969

Winder,A.E.
White attitudes towards negro-white interaction in an area of changing racial composition. J. soc. psychol., 1955, 41, 85-102

Wolf,H.E.
Kritik der Vorurteilsforschung. Stuttgart: Enke, 1979

Worchel,S.
Cooperation and the reduction of intergroup conflict: Some determining factors. In Austin,W.G. & Worchel,S. (eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1979

Worchel,S., Andreoli,V.A. & Folger,R.
Intergroup cooperation and intergroup attraction: The effect of previous interaction on outcome of combined effort. J. exp. soc. psychol., 1977, 13, 131-140

Worchel,S., Axsom,D., Ferris,F., Samaha,C., & Schweitzer,S.
Factors determing the effect of intergroup cooperation on intergroup attraction. J. conflict resolution, 1978, 22, 429-439

Word,L.O., Zanna,M.P. & Cooper,J.
The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial perception. J. exp. soc. psychol., 1974, 10, 109-120

Wygotsky,L.S.
Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verlag, 1964

Wylie,R.
The self-concept. Vol. 2. Theory and research on selected topics. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press, 1979

Zander,A., Stotland,E. & Wolfe,D.
Unity of group, identification with group, and self-esteem of members. J. pers., 1960, 28, 463-478

Zawadski,B.
Limitations of the scapegoat theory of prejudice. J. abn. soc. psychol., 1948, 43, 127-141

Zimardo,P.G.
The human choice: Individuation, reason and order versus deindividuation, impulse and chaos. In Arnold,W.J. & Levine,D. (eds.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press, 1969, Vol. 16

Zuckermann,D.M., Singer,D.G. & Singer,J.L.
Children's television viewing, racial and sex-role attitudes. J. appl. soc. psychol., 1980, 10, 281-294

Anhang A1

Die Fragebogen

In diesem Fragebogen gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Wir sind an Deiner persönlichen Meinung interessiert.

Jeder soll für sich alleine arbeiten.

Bitte fange jetzt mit der ersten Seite an. Wenn Du damit fertig bist, gehe selbständig zur nächsten Seite über usw.

Auf dieser Seite sollst Du beschreiben, wie Du gerne sein möchtes
Auf der nächsten Seite sollst Du dann erklären, wie Du tatsächlic
bist.

Gib zunächst auf dieser Seite an, wie Du gerne sein möchtest.
Kreuze dazu bei jeder der folgenden Eigenschaften an, in welchem
Ausmaß Du die Eigenschaft besitzen möchtest. Du kannst bei jeder
Eigenschaft zwischen sechs Antwortmöglichkeiten wählen. Kreuze
bei jeder Eigenschaft die Antwort an, die am besten paßt.

So MÖCHTE ICH SEIN:

	sehr	ziemlich	einiger-maßen	ein wenig	fast gar nicht	überh nicht
pünktlich	0	0	0	0	0	0
faul	0	0	0	0	0	0
fröhlich	0	0	0	0	0	0
ordentlich	0	0	0	0	0	0
ungeduldig	0	0	0	0	0	0
ehrlich	0	0	0	0	0	0
jähzornig	0	0	0	0	0	0
intelligent	0	0	0	0	0	0
kamerad-schaftlich	0	0	0	0	0	0
unfreundlich	0	0	0	0	0	0
schüchtern	0	0	0	0	0	0
gut aussehend	0	0	0	0	0	0
unselbständig	0	0	0	0	0	0
	sehr	ziemlich	einiger-maßen	ein wenig	fast gar nicht	überh nicht

Beschreibe auf dieser Seite bitte, wie Du wirklich bist. Kreuze bei jeder Eigenschaft an, in welchem Ausmaß die Eigenschaft auf Dich zutrifft.

So BIN ICH:

	sehr	ziemlich	einiger-maßen	ein wenig	fast gar nicht	überh nicht
pünktlich	0	0	0	0	0	0
faul	0	0	0	0	0	0
fröhlich	0	0	0	0	0	0
ordentlich	0	0	0	0	0	0
ungeduldig	0	0	0	0	0	0
ehrlich	0	0	0	0	0	0
jähzornig	0	0	0	0	0	0
intelligent	0	0	0	0	0	0
kamerad-schaftlich	0	0	0	0	0	0
unfreundlich	0	0	0	0	0	0
schüchtern	0	0	0	0	0	0
gut aussehend	0	0	0	0	0	0
unselbständig	0	0	0	0	0	0
	sehr	ziemlich	einiger-maßen	ein wenig	fast gar nicht	überh nicht

Auf dieser Seite sollst Du beschreiben, wie Du Dich selbst beurteilst. Kreuze dazu bei jedem der folgenden Sätze bitte an, ob er auf Dich zutrifft oder nicht zutrifft. Du hast also jedesmal die Wahl zwischen zwei Antwortmöglichkeiten.

So BEURTEILE ICH MICH SELBST:

Manchmal bin ich unzuverlässig.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Mit meinen Altersgenossen habe ich nie Probleme.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Ich würde gerne vieles an mir ändern.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Ich komme schnell zu einer Entscheidung und bleibe dann dabei.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Meine Freunde hören nur selten auf das, was ich sage.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Ich fühle mich fast immer wohl.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Ich mache häufig Dinge, die mir hinterher leidtun.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu
Wenn ich etwas sagen möchte, dann sage ich es auch.	0	trifft auf mich zu
	oder	
	0	trifft nicht auf mich zu

Auf dieser und der folgenden Seite sollst Du das tägliche Leben von Dir und Deinen Freunden beschreiben. Kreuze dazu bei jedem der folgenden Sätze an, wie gut er Eure Situation beschreibt. Du hast jedesmal die Auswahl zwischen vier Antwortmöglichkeiten.

SO SIEHT DAS TÄGLICHE LEBEN VON MEINEN FREUNDEN UND MIR AUS:

Wenn meine Freunde und ich in unserer Freizeit etwas vorhaben, ist doch fast immer jemand da, der uns unsere Pläne verdirbt.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaup nicht zu

Meine Freunde und ich haben weniger Streit miteinander als andere Leute.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaup nicht zu

Mit anderen Leuten haben wir mehr Probleme, als uns lieb ist.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaup nicht zu

Die meisten von uns werden einen Arbeitsplatz finden können, der ihren Vorstellungen entspricht.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaup nicht zu

So sieht das tägliche Leben von meinen Freunden und mir aus:

Meine Freunde und ich wissen oft nicht, was wir tun sollen.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaupt nicht zu

Wir machen nie etwas, was uns hinterher leidtut.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaupt nicht zu

Wenn wir schon mal irgendwelche Vorschläge machen, hört niemand auf uns.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaupt nicht zu

Mit Schwierigkeiten und Problemen werden meine Freunde und ich leicht fertig.

O trifft genau zu	O trifft ziemlich gut zu	O trifft nicht so gut zu	O trifft überhaupt nicht zu

BEANTWORTE BITTE NOCH DIE FOLGENDE FRAGE:

Wie wichtig ist die Gruppe Deiner Freunde für Dich? Wie wichtig ist es für Dich, zu dieser Gruppe zu gehören?

0	0	0	0	0
sehr wichtig	ziemlich wichtig	weniger wichtig	kaum wichtig	überhaupt nicht wichtig

Auf dieser und den folgenden Seiten sollst Du das Volk der Deutschen beurteilen.

Kreuze dazu bei jeder der folgenden Eigenschaften an, auf wieviele Deutsche die Eigenschaft nach Deiner Meinung ungefähr zutrifft. Bei jeder Eigenschaft kannst Du zwischen sechs Antwortmöglichkeiten wählen. Kreuze bei jeder Eigenschaft die Antwortmöglichkeit an, die nach Deiner Meinung am besten zutrifft.

VON DEN DEUTSCHEN SIND:

	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner
religiös	0	0	0	0	0	0
heiter	0	0	0	0	0	0
fleißig	0	0	0	0	0	0
feige	0	0	0	0	0	0
kultiviert	0	0	0	0	0	0
unzuverlässig	0	0	0	0	0	0
kinderliebend	0	0	0	0	0	0
großzügig	0	0	0	0	0	0
schmutzig	0	0	0	0	0	0
verschlossen	0	0	0	0	0	0
bestechlich	0	0	0	0	0	0
	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr	nur wenige	fast keiner

VON DEN DEUTSCHEN SIND:

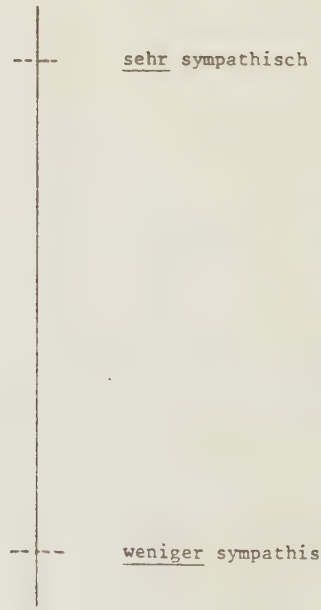
	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner
ruhig	0	0	0	0	0	0
ausdauernd	0	0	0	0	0	0
überheblich	0	0	0	0	0	0
hilfsbereit	0	0	0	0	0	0
undankbar	0	0	0	0	0	0
eitel	0	0	0	0	0	0
leichtsinnig	0	0	0	0	0	0
gastfreundlich	0	0	0	0	0	0
geduldig	0	0	0	0	0	0
stur	0	0	0	0	0	0
unberechenbar	0	0	0	0	0	0
höflich	0	0	0	0	0	0
pflichtbewußt	0	0	0	0	0	0
streitsüchtig	0	0	0	0	0	0
	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner

Schätze bitte ein, für wie sympathisch oder unsympathisch Du die Deutschen hältst. Du findest dazu unten eine senkrechte Linie. Du kannst jede Stelle dieser Linie ankreuzen, um Dein Urteil abzugeben. Je höher Du auf dieser Linie ankreuzt, umso sympathischer findest Du die Deutschen, je tiefer Dein Kreuz liegt, desto unsympathischer sind Dir die Deutschen.

Mach bitte nur ein Kreuz an der Stelle auf die senkrechte Linie, die Deinem Urteil am besten entspricht.

Beispiel:

So SYMPATHISCH ODER UNSYMPATHISCH FINDE ICH DIE DEUTSCHEN:



WENN DU DEUTSCHER BIST, BEANTWORTE BITTE DIESE FRAGE:

Wie wichtig ist es für Dich, daß Du Deutscher bist?

0	0	0	0	0
sehr wichtig	ziemlich wichtig	weniger wichtig	kaum wichtig	überhaupt nicht wichtig

WENN DU KEIN DEUTSCHER BIST, BEANTWORTE BITTE DIESE FRAGE:

Seit wann lebst Du in Deutschland?

Seit ungefähr ..... Jahren.

Auf dieser und den folgenden Seiten sollst Du das Volk der Türken beurteilen.

Kreuze dazu bei jeder der folgenden Eigenschaften an, auf wieviel Türken die Eigenschaft nach Deiner Meinung ungefähr zutrifft.

VON DEN TÜRKEN SIND:

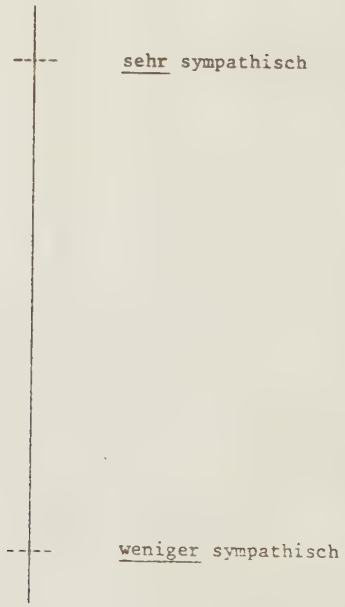
	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner
religiös	0	0	0	0	0	0
heiter	0	0	0	0	0	0
fleißig	0	0	0	0	0	0
feige	0	0	0	0	0	0
kultiviert	0	0	0	0	0	0
unzuverlässig	0	0	0	0	0	0
kinderliebend	0	0	0	0	0	0
großzügig	0	0	0	0	0	0
schmutzig	0	0	0	0	0	0
verschlossen	0	0	0	0	0	0
bestechlich	0	0	0	0	0	0
	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner

VON DEN TÜRKEN SIND:

	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner
ruhig	0	0	0	0	0	0
ausdauernd	0	0	0	0	0	0
überheblich	0	0	0	0	0	0
hilfsbereit	0	0	0	0	0	0
undankbar	0	0	0	0	0	0
eitel	0	0	0	0	0	0
leichtsinnig	0	0	0	0	0	0
gastfreundlich	0	0	0	0	0	0
geduldig	0	0	0	0	0	0
stur	0	0	0	0	0	0
unberechenbar	0	0	0	0	0	0
höflich	0	0	0	0	0	0
pflichtbewußt	0	0	0	0	0	0
streitsüchtig	0	0	0	0	0	0
	fast alle	die meisten	ziemlich viele	nicht so sehr viele	nur wenige	fast keiner

Schätze bitte ein, für wie sympathisch oder unsympathisch Du die Türken hältst. Mach bitte wieder nur ein Kreuz an der Stelle auf die senkrechte Linie, die Deinem Urteil am besten entspricht:

So SYMPATHISCH ODER UNSYMPATHISCH FINDE ICH DIE TÜRKEN:



Bitte beantworte noch die folgenden Fragen:

Hast Du schon einmal mit einem Türken geredet? 0 ja 0 nein

Hast Du Freunde, Verwandte oder gute Bekannte, die Türken sind? 0 ja 0 nein

Hast Du schon einmal mit einem Türken Ärger gehabt? 0 ja 0 nein

Wohnen Türken in Deiner Nachbarschaft? 0 ja 0 nein

Was bist Du selber? 0 Deutscher 0 Türke 0 anderer Nationalität, nämlich _____

Wie heißt die Schule, die Du besuchst? _____

In welche Klasse gehst Du? _____

Welchen Beruf übt Dein Vater aus? _____

Welches Geburtsdatum hast Du? _____

Bist Du ein Junge oder ein Mädchen? 0 Junge 0 Mädchen

In diesem Fragebogen gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Wir sind an Deiner persönlichen Meinung interessiert.

Jeder arbeitet bitte still für sich.

Bei diesem Fragebogen sollst Du erst dann zur jeweils nächsten Seite umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst.

Bitte erst dann umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

In diesem Fragebogen sollst Du verschiedene Personen mit Deinen eigenen Worten beschreiben. Der Einfachheit wegen sind die Namen der Personen mit "A.", "B." und "C." abgekürzt.

Stell Dir zunächst eine Person mit Namen A. vor.

A. ist musikalisch.

Versuche, die Person A. mit ein paar Sätzen auf dieser Seite zu beschreiben.

Du kannst zum Beispiel daran denken, wie eine Person, die musikalisch ist, sonst noch ist. Oder Du kannst angeben, warum sie musikalisch ist, was eine musikalische Person tut, warum sie das tut, wie sie sich fühlt, wie sie von anderen gesehen wird usw.

Bitte erst dann anfangen zu schreiben, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

SO SEHE ICH PERSON A. (bitte ganze Sätze verwenden):

Bitte erst dann umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Stell Dir eine andere Person vor, die den Namen B. hat.

B. ist zugleich einfallsreich, sportlich, vergeßlich.

Versuche, Person B. mit ein paar Sätzen zu beschreiben.
Bitte fange an!

SO SEHE ICH PERSON B.:

Bitte erst dann umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Beschreibe eine Person mit Namen C.

C. ist lustig, aufgeschlossen, angeberisch, mißtrauisch.

So sehe ich Person C.:

Jeder arbeitet bitte still für sich.

Blättere in diesem Fragebogen bitte erst dann zur nächsten Seite um, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Bitte erst dann umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Auf dieser Seite sollst Du zehn verschiedene Verwendungsmöglichkeiten für einen Ball nennen. Zähle all das auf, was man mit einem Ball machen kann. Denke dabei nicht nur daran, was man gewöhnlich mit einem Ball tut. Erwähne aber nur Dinge, die man nach Deiner Meinung tatsächlich mit einem Ball machen kann.

MIT EINEM BALL KANN MAN MACHEN (Stichworte genügen):

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

(5) _____

(6) _____

(7) _____

(8) _____

(9) _____

(10) _____

Bitte nach Möglichkeit zehn Verwendungsmöglichkeiten nennen!

Bitte erst umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Beschreibe auf dieser Seite bitte zehn verschiedene Verwendungsmöglichkeiten für einen Ziegelstein.

MIT EINEM ZIEGELSTEIN KANN MAN MACHEN:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

(5) _____

(6) _____

(7) _____

(8) _____

(9) _____

(10) _____

Bitte nach Möglichkeit zehn Verwendungsmöglichkeiten nennen!

Bitte erst umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Auf dieser und der folgenden Seite sollst Du die Bedeutung von Wörtern erkennen.

Links ist jedesmal ein Wort vorgegeben. Du sollst von den fünf Wörtern rechts daneben das Wort ankreuzen, das das gleiche oder fast das gleiche bedeutet wie das unterstrichene Wort auf der linken Hälfte.

Beispiel:

Kelch	X Trinkbecher O ungezogener Bursche O Felshöhle O biblischer König O Unglück

"Trinkbecher" bedeutet das gleiche oder fast das gleiche wie das das Wort "Kelch". Darum ist in diesem Beispiel das Wort "Trinkbecher" angekreuzt.

Es gibt immer nur eine richtige Lösung. Auch wenn Du nicht sicher bist, solltest Du jedesmal eine Antwort ankreuzen. Lasse keine Zeile aus.

	DIESES WORT HAT DIE GLEICHE BEDEUTUNG:
Erbarmen	O Armut O Schadenfreude O Verachtung O Mitleid O Ritterlichkeit
Speicher	O Teil am Rad O Vorratsgebäude O Werkzeug O Mundflüssigkeit O Spiel
Grotte	O Wagen O Haus O Höhle O Nest O Schrulle
synthetisch	O gleichbedeutend O einen Überblick bietend O künstlich zusammengesetzt O bezeichnend für etwas O angenehm
Eigensinn	O Wertgefühl O Hinterlist O Trotz O Sinneswahrnehmung O Selbständigkeit

Bitte umblättern und auf der nächsten Seite weiterarbeiten!

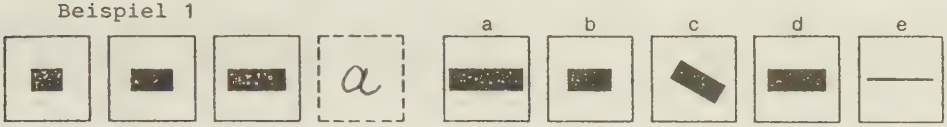
	DIESES WORT HAT DIE GLEICHE BEDEUTUNG:
Posse	O Ungeziefer O Gefäß O Schimpfwort O Spaß O Haltung
Argwohn	O Wohnung im Altenteil O Mißtrauen O Schlauheit O Beweisgrund O Verlogenheit
Konterfei	O Beschlagnahme O türkischer Würdenträger O Abbild O Steckbrief O Gegengewicht
linkisch	O linkshändig O blaß O verdächtig O ungeschickt O verschlagen
Globetrotter	O Fußgänger O Mensch mit Beinverkrümmung O einfältiger Strolch O Kuli, der Menschen befördert O Weltreisender
Alternative	O Zweifel an der Echtheit O Entscheidung zwischen zwei Dingen O unlösbares Rätsel O Doppeldeutigkeit O überreiche Auswahl
triftig	O stürmisch O fordernd O zitternd O zwingend O betrüblich
banal	O lachhaft O alltäglich O unglaubwürdig O Ärger erregend O fremdländisch
fackeln	O zurückschrecken O ungeduldig fragen O blenden O nachdenken O zaudern
optimal	O günstigst O einschläfernd O wünschenswert O letztlich O vollgültig

HALT! Bitte erst umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!

Zeichnungen miteinander vergleichen.

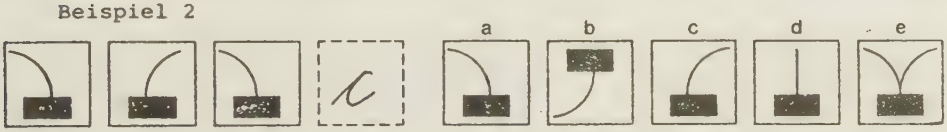
Auf der linken Seite siehst Du jeweils drei Zeichnungen und daneben ein leeres Kästchen. Du sollst in jeder Zeile aus der rechten Seite die Zeichnung auswählen, die in das leere Kästchen am besten paßt. Du trägst dazu den Buchstaben, der über der richtigen Antwort steht, in das leere Kästchen ein.

Beispiel 1



Der dicke schwarze Strich in den ersten drei Kästchen wird immer länger. Also gehört der ganz lange Strich mit dem Buchstaben a an die Stelle des leeren Kästchens. Daher ist in diesem Beispiel in das Kästchen der Buchstabe a bereits eingetragen.

Beispiel 2



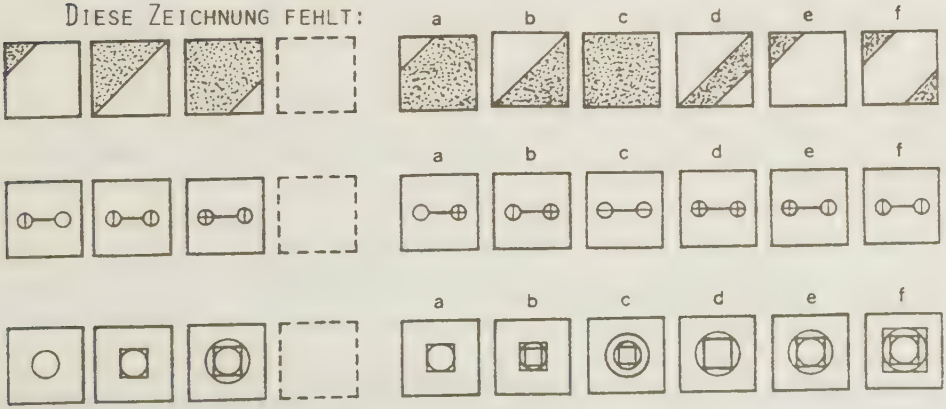
Die kleine gebogene Linie ist erst nach links, dann nach rechts und wieder nach links gebogen. Die nächste Linie muß also wieder nach rechts gebogen sein. Also ist die Zeichnung c die gesuchte Antwort.

Löse die Aufgaben bitte der Reihe nach. Auch wenn Du bei einer Antwort nicht sicher bist, solltest Du Dich für eine Antwort entscheiden.

Arbeite so schnell und sorgfältig wie möglich.

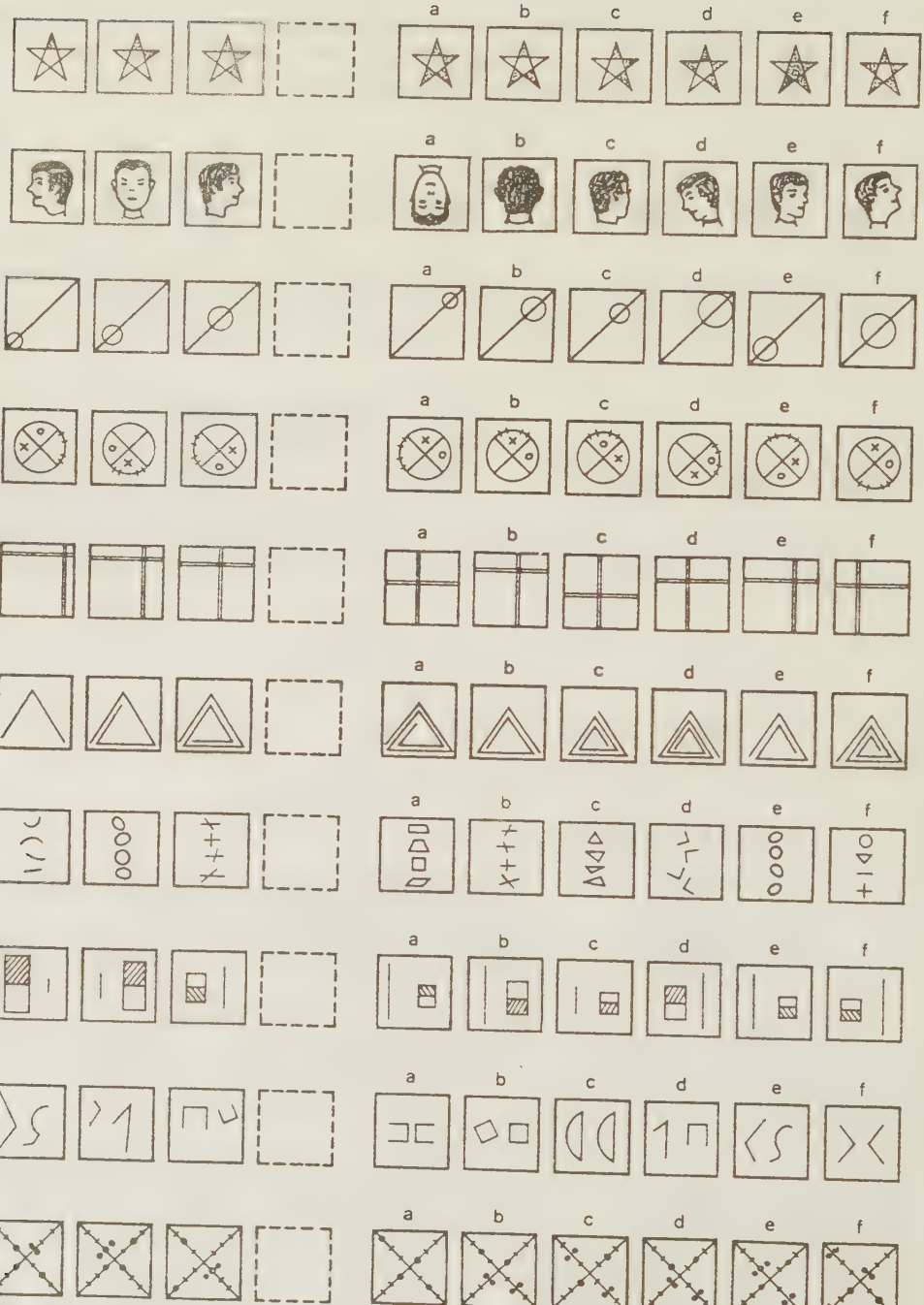
Bitte noch nicht anfangen, auf weitere Anweisungen warten!

DIESE ZEICHNUNG FEHLT:



Bitte umblättern und auf der nächsten Seite weiterarbeiten!

DIESE ZEICHNUNG FEHLT:



Anhang A2

Die Anweisung für die Versuchsleiter zur Versuchsdurchführung

Anweisung zur Versuchsdurchführung

Diese Instruktion sollte ihrem Sinn nach eingehalten werden. Bitte nicht vollständig ablesen. Zur Gedankenstütze kann dieses Papier jedoch durchaus hinzugezogen werden. Alle Anweisungen an die gesamte Klasse frontal durch denselben Vl vortragen.

Ganz links sind zur Orientierung der jeweils anstehende Test und herausstechende Punkte im Ablauf einzelner Meßverfahren angeführt. (Achtung: es gibt Parallelformen von den Fragebogen I und 3). - Danebensind für einige Tests Zeiten angegeben. Diese Zeiten bitte mit Hilfe der Stoppuhr einhalten; auf ein mehr oder weniger von einigen Sekunden kommt es dabei nicht an. Alle Pbn arbeiten immer gleichzeitig am gleichen Fragebogen.

Um sicher alle Fragen beantworten zu können, benötigen die Pbn für die Fragebogen 2 und 3 zusammen ca. 50 min.. Bitte vor Beginn der Untersuchung feststellen, wann die zur Verfügung stehenden zwei Schulstunden zu Ende sind, den spätest möglichen Termin zum Beginn von Fragebogen 2 und die Zeiten auf den Seiten 3 dieser Instruktion eintragen (auch diese Zeit nicht sklavisch genau einhalten). Natürlich kann mit Fragebogen 2 auch früher begonnen werden, wenn alle Pbn Fragebogen 1 abgeschlossen haben. - Sollte es notwendig sein, einzelne Schüler in der Bearbeitung von Fragebogen 1 zu unterbrechen, auf jeden Fall noch die demographischen Angaben am Ende von Fragebogen 1 ausfüllen lassen. Diese Schüler besonders zur Weiterarbeit ermutigen! - Wenn Pbn mit Fragebogen 3 zum Abschluß der zweiten Stunde nicht fertig werden, notfalls die Pause ausnutzen.

In der Klasse sollte ein freundliches Klima herrschen, aber keine "laisser-faire" Atmosphäre entstehen lassen. Die Schüler sind uns gefällig. Bitte auf selbständiges, zügiges und ruhiges Arbeiten achten, aber nicht ein Gefühl der Hetze entstehen lassen.

Fragen während der Bearbeitung der Fragebogen individuell beantworten (die Schüler sollen sich leise melden). Wortbedeutungen erklären, jedoch nicht beim SASKA! Durch die Klasse gehen, ohne die Beantwortung einzelner Schüler zu verfolgen.

Anfängliche Fragen, die in der folgenden Instruktion angesprochen und beantwortet werden, unter Hinweis darauf zurückstellen.

Wichtige Ereignisse bitte schriftlich festhalten.

Vorstellen (die Nachnamen an die Tafel schreiben)

Arbeitsplätze bis auf ein Schreibgerät (Bleistift, Kugelschreiber o.ä.) freiräumen lassen.

Umschläge austeilen, aber noch geschlossen lassen.

Wir kommen von der Uni Bochum. Wir machen z.Z. eine Umfrage, in der wir feststellen wollen, wie Schüler sich selbst und andere Leute sehen. Dazu haben wir verschiedene Fragebogen entwickelt, die Ihr gleich beantworten sollt.

In den einzelnen Fragebogen steht drin, was Ihr machen sollt. Lest die Anweisungen bitte immer zuerst genau durch. Arbeitet sorgfältig, aber überlegt nicht zu lange und arbeitet zügig.

Wir sind an der persönlichen Meinung jedes einzelnen von Euch interessiert. Jeder soll daher für sich arbeiten. Gibt es zwischendurch einmal eine Frage, meldet Euch bitte leise. Wir kommen dann zu Euch.

An die Ehrlichkeit appellieren, die Bedeutung bereitschaftlicher Mitarbeit herausstellen.

Sollte es einmal vorkommen, daß jemand in einem Fragebogen seine Antwort ändern muß, so streicht er die falsche Antwort deutlich durch und macht seine Änderung. Bitte in den Fragebogen nicht radieren. Ihr sollt aber möglichst wenig korrigieren.

Warten und auf Fragen achten. Nicht zu Fragen auffordern. Vermeiden, daß ohne Handzeichen in die Klasse hinein geredet wird. Fragen abklären.

Nehmt jetzt bitte die Fragebogen aus dem Umschlag. Jeder von Euch hat drei Fragebogen aus verschiedenen Farben, die alle mit der gleichen Zahl versehen sind, die auch auf dem Umschlag steht. Achtet darauf, daß Ihr Euere Fragebogen nicht mit denen Euerer Nachbarn durcheinanderbringt.

SER
EBOGEN

Nehmt bitte zuerst den weißen Fragebogen. Bitte den Fragebogen noch nicht aufschlagen. Legt die beiden farbigen Fragebogen unter den Umschlag.

Kontrollieren

In diesem Fragebogen gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Wir sind an Euerer persönlichen Meinung interessiert.

Lest das Deckblatt des weißen Fragebogens durch und bearbeitet die folgenden Seiten des Fragebogens selbständig nacheinander. Wenn Ihr mit dem ersten Fragebogen fertig seid, legt ihn bitte in den Umschlag zurück und wartet auf neue Anweisungen. Bitte fangt an und arbeitet selbständig den Fragebogen von Seite zu Seite durch.

Bei Nachfragen zur Bedeutung einzelner Items diese individuell erklären.

Bei Nachfragen zu demographischen Items (letzte Seite) diese individuell mit statistischen Zwecken begründen. Auf garantierte Anonymität (keine Namen), auch gegenüber Lehrern, verweisen. - Nicht zur Beantwortung zwingen! Fertige Schüler zur Ruhe anhalten.

Aufforderung, fertig zu werden
(Ende der 2.Std. minus 55 min.) _____ Uhr

Abbrechen
(Ende der 2.Std. minus 50 min.) _____ Uhr

Bei Abbruch auf jeden Fall noch demographische Items am Ende des Fragebogens ausfüllen lassen (individuelle Hilfe). Die betroffenen Kinder zur Weiterarbeit motivieren.

Bitte den weißen Fragebogen in den Umschlag legen.

Wenn möglich, ca. 5 min Pause.

Beginn
(Ende der 2.Std. minus 50 min.) _____ Uhr

AUER FRAGEBOGEN
T

Nehmt jetzt bitte den Fragebogen mit dem blauen Deckblatt unter Eurem Umschlag hervor. Noch nicht aufschlagen.

Kontrolle

Auch in diesem Fragebogen interessiert uns Eure persönliche Meinung. Es gibt also wieder keine ric tigen und falschen Antworten.

Bei dem blauen Fragebogen, der vor Euch liegt, sol Ihr nicht selbständig, wie beim ersten Fragebogen umblättern. In diesem Fragebogen sage ich Euch je desmal, wann Ihr zur nächsten Seite umblättern sol Ihr wartet also bei jeder Seite erst auf eine Auf forderung zum Umblättern. Alle schlagen dann gemei sam zur nächsten Seite um.

In dem blauen Fragebogen sollt Ihr selber etwas hi schreiben. Ihr werdet in der verfügbaren Zeit ver mutlich nicht alles hinschreiben können, was Euch einfällt. Das ist nicht schlimm. Arbeitet aber zü gig und überlegt nicht zu lange. Nutzt auf jeden F die Zeit aus und schreibt so lange wie möglich.

Lest bitte das blaue Deckblatt des Fragebogens durc

ca. 20 sec

eite: rosa

Bitte schlagt jetzt die erste Seite des Fragbogens auf. Sie ist rosa. Lest Euch zunächst einmal die Aufgabe durch. Fangt aber noch nicht an zu schrei

ca. 30 sec

Damit Ihr wißt, was Ihr zu der Person, die wir A nennen, schreiben könnt, will ich Euch als Beispiel vorlesen, was ein anderer Schüler zur Person A schon mal geschrieben hat.

WÖRTLICH:

Da A musikalisch ist, kann er sicher ein Instrument spielen. Er ist musikalisch, weil auch seine Eltern viel Freude an Musik haben und er sich auch selber immer viel mit Musik beschäftigt hat.

A verzichtet öfter darauf, mit anderen Leuten zusammen zu sein. Statt dessen spielt er lieber auf seinem Instrument. Weil A schon als kleines Kind häufig Musikstunden bekam, hatte er nie Zeit für andere Hobbies oder viele Freunde. Deshalb fühlt er sich manchmal alleingelassen. Auch mit den Nachbarn hat er manchmal Schwierigkeiten, weil die sich über sein Üben beschweren. Wenn er aber anderen vorspielen kann, kommt er damit fast immer gut an. Deshalb meint A, daß häufiges Üben schon wichtig ist, auch wenn er manchmal lieber etwas anderes machen würde.

Versucht jetzt, die Person A mit eigenen Worten zu beschreiben. Ihr braucht Euch nicht an das Beispiel zu halten. Schreibt alles, was Euch einfällt. Bitte fangt an. Ich sage Euch Bescheid, wann Ihr aufhören und umblättern sollt. - Auf die Rechtschreibung kommt es übrigens nicht an.

Darauf achten, daß alle Pbn etwas schreiben. U.U. individuelle Anregungen geben, direkt vorsagen. Darauf verweisen, daß Schreibfehler irrelevant sind. Zur vollen Ausnutzung der Zeit anhalten. Sicherstellen, daß alle die Aufgabe verstehen.

Schreibt ein Schüler die Seite voll, auf der Rückseite der vorhergehenden blauen Seite weiterschreiben lassen.

4 min

Bitte langsam fertig werden, den Satz zuende schreiben.

Bitte Schluß. Wenn Ihr nicht alles schreiben kon
was Ihr wolltet, ist das nicht schlimm.

Seite: gelb

Bitte zur nächsten Seite umschlagen. Sie ist gel
Fangt bitte an.

Zur vollen Ausnutzung der Zeit anhalten. Darauf achten, da
alle Schüler etwas schreiben.

4 min

Bitte langsam fertig werden.

20 sec

Seite: weiß

Schluß. Bitte umblättern und auf der weißen Seit
weiterarbeiten.

Nicht auf Fragen zur Konstellation der Eigenschaften einge
Auf Ruhe achten. Zur selbständigen Arbeit anregen. Alle Sc
ler zum Schreiben motivieren.

4.30 min

Bitte fertig werden.

20 sec

Schluß bitte. Bitte den Fragebogen in den Umschl
tun.

Kurze Pause

GRÜNER FRAGEBOGEN

Bitte nehmt jetzt den Fragebogen mit dem grünen
Deckblatt. Bitte noch nicht aufschlagen.

Auch bei diesem Fragebogen sage ich Euch, wann I
die nächste Seite aufschlagen sollt. Wenn Ihr mi
einer Aufgabe nicht fertig werdet, ist das wiede
nicht schlimm. Nutzt aber immer die ganze Zeit a
und überlegt nicht zu lange. Jeder arbeitet für
sich allein. Bitte lest das grüne Deckblatt durc

ca. 10 sec

te: orange AT	Schlagt jetzt bitte die nächste Seite auf. Sie ist orange. Fangt bitte an. Ich sage Euch, wann Ihr weiter umblättern sollt.
	Auf Ruhe und selbständiges Arbeiten achten. Zur Ausnutzung der Zeit anhalten.
3 min 30 sec	
	Bitte fertig werden.
10 sec	
te: gelb	Bitte umblättern und weiterarbeiten. Jeder hat eine gelbe Seite vor sich liegen.
	Kontrolle das Umblätterns. Ruhe, selbständiges Arbeiten, Ausnutzung der Zeit.
3 min 30 sec	
	Bitte fertig werden.
10 sec	
te: rosa KA	Bitte umblättern auf die nächste rosa Seite. Noch nicht weiterarbeiten. Die folgenden beiden rosa Seiten gehören zusammen. Lest Euch die Anweisung sorgfältig durch und bearbeitet zunächst die rosa Seite, die vor Euch liegt. Geht dann selbständig zur zweiten rosa Seite über und arbeitet weiter. Schlagt aber nicht noch weiter um.
	Keinesfalls die Bedeutung von Wörtern erklären!
max. 9 min, wenn alle Pbn schneller arbeiten = früher fertig sind, weniger Zeit	
	Bitte fertig werden.

Seite: weiß
FT

Bitte umschlagen auf die weiße Seite.

Lest zunächst die Anweisung durch. Fangt aber noc
nicht an, die Antworten aufzuschreiben. Ich will
vorher noch etwas erläutern.

Beispiel an die Tafel heften. Mit Handzeichen erläutern.

ca. 3 min (oder weniger)

Seht bitte einmal alle her. Hier ist das Beipiel
aus Euerer Anweisung. Der schwarze Strich in den
Kästchen auf der linken Seite wird immer länger
(ANZEIGEN). Wie müßte das leere Kästchen aussehen
(ANZEIGEN) In das vierte Kästchen müßte also ein
Strich, der noch länger ist als der im dritten Kä
chen. Welches von den Kästchen auf der rechten Se
(ANZEIGEN) müßte also an der Stelle des leeren Kä
chens stehen? An die Stelle des leeren Kästchens
gehört dieses Kästchen mit dem ganz langen Strich
(ANZEIGEN). Über diesem Kästchen steht der Buchst
"a" (ANZEIGEN). Also schreibe ich "a" in das leer
Kästchen um zu zeigen, daß das Kästchen "a" hier-
hin gehört. (HINEINSCHREIBEN). Ihr schreibt also
immer in das leere Kästchen den Buchstaben, der
über dem Kästchen steht, das an die Stelle des
leeren Kästchens gehört.

Anweisung eventuell kurz wiederholen. Vereinzelte Verständ-
nisschwierigkeiten später individuell erläutern.

Löst die Aufgaben der Reihe nach. Wenn Ihr nicht
sicher seid, solltet Ihr raten. Laßt keine Antwor
aus. Arbeitet so schnell und sorgfältig wie mög-
lich.

Die weiße Seite, die vor Euch liegt, und die folg
de weiße Seite gehören zusammen. Wenn Ihr mit der
ersten weißen Seite fertig seid, schlagt selbstän
dig zur nächsten weißen Seite um. Fangt jetzt bit
an.

Zum Ende der Zeit individuell zum Raten auffordern.

Kontrolle, wann alle fertig sind.

max 9 min, wenn alle Pbn schneller arbeiten = früher fertig sind, weniger Zeit

Bitte fertig werden.

20 sec

Schluß. Bitte den Fragebogen in den Umschlag tun. Seht bitte nach, ob Euer Umschlag alle drei Fragebogen enthält.

Danken!

Nachfragen mit dem Hinweis beantworten, daß es darum gehe, wie Personen sich und verschiedene Sachverhalte ihrer Umwelt beurteilen.

Bei begründeten weiterführenden Nachfragen bitte an mich verweisen.

Anhang A3

Die Auswertung der Antworten auf die Fragebogen zur kognitiven Strukturierungsfähigkeit: Beurteiler-Anweisungen

Personenbeschreibung zu den vorgegebenen Eigenschaften "lustig, aufgeschlossen, angeberisch, mißtrauisch" - Die Bestimmung des Differenzierungs- und Integrationsniveaus

Zunächst den Grad der Differenziertheit in einer Peronenbeschreibung bestimmen, dann das Integrationsniveau in der Aussage festlegen.

Differenzierung bedeutet
die Unterteilung des kognitiven semantischen Raumes in zwei oder mehr (nahezu) orthogonale bipolare semantische Dimensionen; die intransitive Einordnung von Reizen auf zwei oder mehr Skalen im semantischen Raum.

Bitte die Anzahl verwendeter Dimensionen nach folgenden Abstufungen einteilen (Beispiele unten):

(1) Nur eine Eigenschaft oder zwei nicht widersprüchliche Eigenschaften werden verwendet.

(2) Mehrere, aber nicht alle widersprüchlichen Eigenschaften werden (implizit) aufgegriffen.

(3) Alle vorgegebenen Eigenschaften werden (implizit, aber deutlich erkennbar) aufgegriffen.

Integriertheit beschreibt
den Prozeß, in dem eine Reizkonfiguration in zwei oder mehr (nahezu) orthogonale Dimensionen des semantischen Raumes eingeordnet wird, so daß Wahrnehmungen und/oder Verhalten durch die gemeinsamen (gewichteten oder ungewichteten) Determinanten der Dimensionen bestimmt werden.

Bitte folgende Abstufungen verwenden:

(1) Fehlende Integration: Der Widerspruch wird nicht berücksichtigt. (Differenzierung Wert 1 impliziert Integration Wert 1)

Beispiele:

(Dif.1, Int.1) Ich kenne einen, der lustig ist. Er ist immer lustig, auch wenn er eine Bemerkung von der Lehrerin bekommt.

(Dif.3, Int.1) Ich finde, daß dort irgendwo ein Gegensatz ist. Man kann nicht gleichzeitig aufgeschlossen und mißtrauisch sein. - Wenn einer lustig ist, würde ich gerne mit ihm spielen. Wenn jemand angeberisch ist, kann ich ihn nicht leiden, weil er glaubt, alles besser zu wissen.

(3) Mittlere Integration: Die widersprüchlichen Eigenschaften werden ohne weitere Begründung auf verschiedene explizit angegebene Orte, Ereignisse oder Zeitpunkte bezogen. - Oder: Gemeinsame Ursachen oder Interdependenzen widersprüchlicher Eigenschaften werden angedeutet. - Oder: Ohne weitere Begründung werden Konsequenzen abgeleitet, die sich aus dem Widerspruch von Eigenschaften ergeben.

(Dif.2, Int.3) C ist lustig und aufgeschlossen und kommt mit ihren Freunden gut zurecht. Nur wenn sie schlechte Laune hat, ist sie angeberisch.

(Dif.2, Int.3) Person C macht gerne Witze, aber er gibt mit seiner Lustigkeit an.

(Dif.3, Int.3) Sie ist zwar lustig und aufgeschlossen, dafür aber angeberisch und mißtrauisch. Manche finden ihn deshalb doof, aber wenn man sie gut kennt, sieht man das nicht mehr so eng.

(5) Hohe Integration: Widersprüchliche Eigenschaften werden mit gemeinsamen Ursachen oder Interdependenzen explizit begründet. - Oder: Gesamtkonsequenzen werden aus dem Widerspruch der Eigenschaften begründet.

(Dif.2, Int.5) C ist eigentlich aufgeschlossen. Sie hat damit jedoch schon häufig schlechte Erfahrungen gemacht, so daß sie jetzt bei Fremden vorsichtig ist. Man muß sie gut kennen.

(Dif.3, Int.5) Es ist nicht einfach, mit dieser Person zurechtzukommen. Mal ist sie lustig und aufgeschlossen, mal mißtrauisch und angeberisch. Deshalb hat C nur wenige Freunde, die über ihre schlechten Seiten hinwegsehen können.

Nicht alle Formen von Integration können in den Beispielen zu den Integrationsstufen berücksichtigt werden. Nicht vorgegebene Fälle bitte analog einordnen. - Die Werte 2 und 4 bilden Zwischenstufen, wenn eine Forderung der nächst höheren Integrationsstufe angedeutet ist.

AUSWERTUNG DER ANTWORTEN ZUM FRAGEBOGEN "USE FOR THINGS"

Zunächst die Antworten aller Befragten zu einem Reizwort auswerten, danach die Auswertung für das zweite Reizwort durchführen (natürlich ohne die erste Bewertung anzusehen).

Ausgezählt wird die Häufigkeit des "nicht-assoziativen" Auftretens einer neuen Verwendungsmöglichkeit für die mit dem Reizwort beschriebenen Gegenstände. Eine Verwendungsmöglichkeit wird nur dann als neue Verwendungsmöglichkeit gezählt,
(a) wenn sie vorher noch nicht aufgetreten ist, auch nicht in ähnlicher Form (Buden bauen, als Hammer benutzen:2; Buden bauen Türme bauen:1) und
(b) wenn sie als neue Verwendungsmöglichkeit entsteht, ohne daß eine assoziativ-kontinuierliche Ableitung aus einer vorher angegebenen Verwendungsmöglichkeit erkennbar ist (als Hammer benutzen, zum Tür aufhalten:2; malen mit Ziegelstein, malen auf Ziegelstein:1; Fenster einwerfen, an Kopf schmeißen, zuwerfen:1). Nicht lesbare Antworten können nicht als neue Verwendungsmöglichkeit vercodet werden.

Beispiele:

Ziegelstein
- Fenster einwerfen
  - Mauer bauen
  - Haus bauen
  - weitwerfen
- abstützen
- als Tischbein benutzen
- Sachen rausmachen
- Aschenbecher

= 4

Ball
- werfen
- Ballspiel
- Fußball
- Handball
- Trainer
- als Schwimmhilfe benutzen

= 2

Übungen:

Ziegelstein
Bauen
Haus bauen
Mauer
Garten einzäunen
ausfüllen einer Lücke
Schirmständer
zerschlagen
zu Staub reiben
malen

Ball
Fußball spielen
Handball spielen
aufschneiden
Maske raus machen
aufpumpen
Gymnastik
Streiche (auf Klingelknopf werfen)

Ziegelstein
bauen (Buden)
Figuren mit Hammer aus Ziegelstein hauen
zum Tür aufhalten
Briefbeschwerer
malen (mit Ziegelstein)
malen (auf ")
als Hammer benutzen
weitwerfen (Spiele)
wenn das eine Bein vom Tisch zu kurz ist

Ball
spielen (kegeln + Wolleyball)
verkaufen und kaufen
zerschneiden (als Hut benutzen)
aufpumpen
als Schiff im Meer schwimmen lassen
Karneval eine Maske daraus machen
Streiche (auf Klingelknöpfe werfen)
Gymnastik

Anhang A4

Item-Kennwerte der Selbstwert- und Vorurteilsfragebogen

Schwierigkeiten und Trennschärfen der Items der Selbstwertfragebogen

Adjektivlisten

Item	Idealbild							Realbild						
	Prozentzahl von Pbn mit Wahl						Korr. Item-IDEAL-B	Prozentzahl von Pbn mit Wahl						Korr. Item-REAL-B
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
faul	1	2	3	27	33	34	.57	5	15	17	44	15	5	.52
:fröhlich	0	1	2	5	34	59	.35	0	1	4	22	46	28	.42
:ordentlich	1	2	5	25	38	30	.34	2	7	17	35	33	6	.52
ungeduldig	1	4	5	28	34	28	.52	6	14	17	38	18	6	.52
:ehrlich	1	1	2	8	37	52	.50	1	1	6	21	52	18	.45
jähzornig	1	2	5	16	25	51	.50	4	7	11	27	31	21	.45
:intelligent	1	1	5	16	40	37	.51	1	4	15	44	30	6	.40
:kameradsch.	0	0	1	3	26	70	.45	0	0	3	17	53	27	.46
unfreundl.	1	1	3	7	36	52	.50	1	3	7	28	44	17	.53
schüchtern	1	2	5	24	28	39	.39	4	14	13	29	22	19	.48
:gut auss.	1	1	5	23	40	30	.44	3	5	15	49	24	4	.45
unselbstän.	5	5	5	7	28	50	.47	2	7	10	21	35	25	.38
	$569 \leq N \leq 580$							$568 \leq N \leq 582$						

Fragebogen zum Selbstbild - SEI

Item Nr.	Proz. Pbn mit Wahl		Korr. Item-SELBST-B
	1	2	
1	57	43	.43
:2	61	39	.41
3	57	43	.61
:4	51	49	.43
5	25	75	.43
:6	32	68	.55
7	56	44	.49
:8	25	75	.47
	$574 \leq N \leq 577$		

(:) Die Antworten sind invertiert; die Wahl einer Antwortkategorie mit hohem numerischem Wert kennzeichnet ein positives Selbstwertgefühl.

Fragebogen zum Freundeskreis

Item Nr.	Prozentzahl von Pbn mit Wahl 1	2	3	4	Korr. Item-W-FK [1]	Korr. Item-WW-FK
1	4	15	57	24	.50	.48
:2	7	28	44	20	.48	.47
3	8	22	46	24	.44	.42
:4	4	33	54	9	.41	.40
5	13	28	42	17	.49	.49
:6	13	51	25	11	.39	.37
7	3	12	52	33	.50	.48
:8	2	27	56	15	.49	.49

$565 \leq N \leq 580$

(:) Die Antworten sind invertiert; die Wahl einer Antwortkategorie mit hohem numerischem Wert kennzeichnet eine positive Bewertung des Freundeskreises.

(1) Das arithmetische Mittel der Antworten zur Bewertung des Freundeskreises unter Berücksichtigung positiver oder negativer Formulierung der Items; die Angaben zur Wichtigkeit des Freundeskreises werden nicht verrechnet.

Schwierigkeiten und Trennschärfen der Items der Adjektivlisten zum Urteil über Deutsche und Türken

Item	Urteil über Deutsche							Urteil über Türken						
	Prozentzahl von Pbn mit Wahl						Korr. Item-REINEG-D	Prozentzahl von Pbn mit Wahl						Korr. Item-REINEG-T
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
heiter	7	25	45	20	2	0	.34	2	20	31	30	13	4	.49
fleißig	5	23	39	24	8	2	.36	8	17	33	22	11	8	.66
:feige	4	21	35	25	10	4	.47	17	35	31	9	3	5	.25
kultiviert	19	31	25	16	7	2	.28	3	8	24	31	22	12	.50
:unzuverlä.	5	24	38	24	7	2	.44	4	26	37	17	9	7	.56
kinderlie.	10	28	31	18	10	3	.44	22	27	25	14	7	6	.56
großzügig	2	8	25	38	23	4	.45	2	11	23	28	23	14	.59
:schmutzig	25	47	20	5	1	1	.38	5	22	29	25	10	10	.66
:verschlos.	6	29	34	23	6	2	.40	5	16	20	29	19	10	.32
:bestechl.	11	27	23	23	10	6	.51	9	20	26	22	12	10	.44
ruhig	2	10	39	35	13	1	.23	5	14	22	30	20	9	.46
ausdauernd	2	12	37	37	12	0	.42	4	15	35	27	13	5	.56
:überhebl.	1	15	33	38	10	2	.36	8	22	35	22	9	3	.29
hilfsber.	7	23	32	23	13	3	.55	8	19	27	24	14	8	.72
:undankbar	10	32	29	22	5	2	.56	13	33	31	11	7	5	.63
:eitel	2	17	31	31	15	4	.40	16	30	29	18	5	3	.36
:leichts.	4	17	28	33	13	5	.46	7	21	29	26	11	6	.48
gastfreu.	11	27	28	22	10	3	.49	19	22	25	15	12	8	.64
geduldig	3	12	35	32	17	2	.53	4	13	28	31	16	7	.57
:stur	4	21	27	30	13	6	.50	7	19	25	23	14	13	.54
:unberech.	8	27	26	24	10	4	.48	6	15	25	26	13	14	.58
höflich	10	31	31	18	8	2	.57	6	18	25	26	16	9	.68
pflichtb.	13	30	32	15	7	3	.52	6	18	27	26	15	7	.65
:streitsü.	7	26	30	23	10	4	.57	5	19	22	23	16	15	.64
	563 ≤ N ≤ 581							569 ≤ N ≤ 579						

(:) Die Antworten sind invertiert; die Wahl einer Antwortkategorie mit hohem numerischem Wert kennzeichnet hohe Ablehnung.

Lebenslauf

2.10.1951	Geboren in Essen
1958 - 1962	Besuch der Laurentius-Volksschule in Essen-Steele
1962 - 1971	Besuch des Carl-Humann-Gymnasiums in Essen-Steele
17.5.1971	Reifeprüfung
11.10.1971	Beginn des Psychologiestudiums an der Ruhr-Universität in Bochum
16.11.1973	Abschluß der Diplom-Vorprüfung für Psychologen
[illegible].1977	Abschluß der Diplom-Hauptprüfung
1.1.1975	Einstellung als Studentische Hilfskraft an der Arbeitseinheit Sozialpsychologie am Psychologischen Institut der Ruhr-Universität
1.5.1977	Übernahme als Wissenschaftliche Hilfskraft
1.4.1979	Einstellung als Verwalter der Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Arbeitseinheit Sozialpsychologie

DER DRUCKER - Buscheystraße 138 - 4630 Bochum - Tel. (02 34) 70 41 16